

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA

**FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES PARA E POR UM
ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE LÍNGUAS:
UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE**

UBERLÂNDIA

2018

JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA

**FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES PARA E POR UM
ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE LÍNGUAS:
UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/FACED/UFU, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Maturano Longarezi

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M358f 2018 Marra, José Bartolomeu Jocene, 1975-
Formação de formadores de professores para e por um ensino
desenvolvimental de línguas [recurso eletrônico] : uma intervenção
didático-formativa na educação superior em Moçambique / José
Bartolomeu Jocene Marra. - 2018.

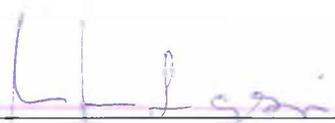
Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.305>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Professores de línguas - Formação - Moçambique. I.
Longarezi, Andréa Maturano (Orient.) II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

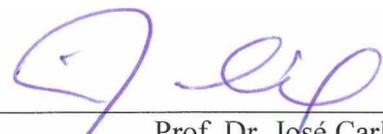
CDU: 37

Maria Salete de Freitas Pinheiro - CRB6/1262

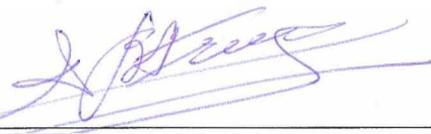
BANCA EXAMINADORA



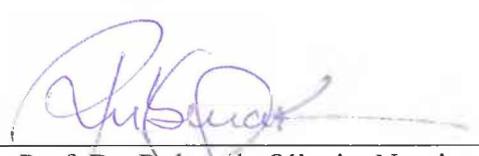
Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Pontifícia Universidade Católica – PUC/GO



Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Universidade Estadual Paulista - UNIFESP



Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Valéria Ap. Dias Lacerda de Resende
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Às memórias que ininterrupta e infinitamente preenchem o meu ser:
Jadma Jacinta José Marra, Jady, minha filha;
Bartolomeu J. Marra, meu pai, e
Jacinta Soares de Pombal, minha mãe.*

AGRADECIMENTOS

À Adriana Manuel Máquina, minha esposa, que mais uma vez (depois de eu ter estado em Portugal para cursar o mestrado) paciente e sofridamente aturou a minha ausência física por um período relativamente longo fora de casa: vai o meu respeito e reconhecimento sem igual pela paciência e esperança, o que mais me inspira a acreditar na vida.

À Dádiva Jacinta José Marra, minha filha, que neste momento representa a presença viva dos meus saudosos progenitores motivando-me a acreditar na vida, agradeço por ter mudado e transformado a minha. À Ana Páscoa Bartolomeu Jocene Marra, minha irmã, pelo apoio e confiança eternos;

À Professora Doutora Andréa Maturano Longarezi, minha Orientadora, por ter sabido fazer das orientações e estudos um espaço aberto de construção colaborativa e aberta de conhecimentos manifestando sempre e alegremente uma atitude de respeito à alteridade e às opiniões ao longo da produção da presente tese.

Aos professores Dagoberto Buin Arena (UNESP-MARÍLIA/SP) e Adriana Pastorello Buin Arena (FACED/UFU) que, sem deixar de serem amigos, foram verdadeiros mestres e encorajadores de estudos e de abordagem da vida de um ponto de vista singular estimulando ler o avesso do objeto do meu estudo através de propostas de literatura bastantes ricas; Ao Professor Doutor Benjamin Xavier de Paula (FACED/UFU), um amigo bahiano de sangue, pelo convívio, amizade e construção de laços que ficarão para a eternidade.

Ao Professor Doutor Juan Francisco Remolina Caviedes, meu amigo, professor da Universidad Industrial de Santander (UIS)- Escuela de Idiomas da Facultad de Ciencias Humanas na Colômbia, pelas discussões filosóficas e epistemológicas no inesquecível Gabinete 1 U 114 de Estudos em Políticas e Gestão em Educação, pela partilha de angústias e alegrias acadêmicas que preenchiam cotidianamente as nossas leituras e/ou estudos comentados; Ao inesquecível Professor Abrahan Aslla Quispe, meu colega do Doutorado, da Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur (Perú), pelo apoio técnico na formatação desta tese através da plataforma Latéx.

Ao Professor Doutor Cristóvão Xavier da Costa Roia, da Universidade Pedagógica - Delegação da Beira (Moçambique), um eterno amigo e confidente de caminhos e experiências, de sabores e dissabores: registo aqui a incomensurabilidade de sua intelectualidade, amizade e humildade.

Ao Professor Doutor Boaventura Aleixo (ou simplesmente mano Tuya), da Universidade Pedagógica - Central, em Maputo (Moçambique), meu primo (registo também o descanso eterno da mana Verônica, mano Apolinário Soares de Pombal, mano António Victor Soares de Pombal, mano José Carlos Soares de Pombal, Marcelo e Mandinho:

muitas saudades, apenas): pelo encorajamento e confidencialidade acadêmico-profissionais sempre à altura de um Homem de ciência humilde, simples e didaticamente oportuno na solução de grandes assuntos também sociais, muito obrigado!

À minha orientadora do Mestrado, Professora Catedrática Flávia Vieira, do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), pelo incentivo a novas buscas e construção de novos acenos críticos sobre a produção social por via da educação.

À Professora Doutora Maria Alfredo, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, uma pessoa amiga e líder de práticas acadêmicas que muito me aprazem;

À Professora Rosa Bizarro, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (e agora em Macau), pela interação e parceria científicas, mesmo distante fisicamente;

À Professora Doutora Raquel Marra, , minha mana e amiga, e ao Professor Doutor José Carlos Libâneo, ambos da Pontifícia Universidade de Goiás, pelo material e instigação à leitura crítica da literatura davidoviana: tenho-vos muito apreço e admiração!

Não posso, de forma alguma, deixar de registar o meu agradecimento e admiração ao Professor Doutor Rúben Oliveira de Nascimento, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (MG - Brasil), pelos estudos e orientações acadêmicas muito bem alinhadas pedagogicamente; registo também o seu carácter humano sereno com o qual acredito ser o determinante da nossa relação como académicos mas também como amigos.... é muito difícil fechar a descrição das suas qualidades, Ruben, pela tua grandeza académica: apenas te agradeço, se é que desta forma me permite fechar!

Aos colegas do grupo de estudos na Linha de Pesquisa de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelas valiosas críticas e contribuições que prestaram ao presente trabalho;

Aos formadores de professores de línguas da Universidade Pedagógica - Delegação da Beira (Moçambique), por terem aceitado o desafio de participar na construção desse trabalho numa modalidade subversiva às práticas investigativas tradicionalmente instituídas;

Ao CNPq, à Universidade Pedagógica -Delegação da Beira, na pessoa do Professor Doutor Alexandre Zacarias Ombe, então Diretor da delegação, e ao Ministério de Ciência e Tecnologia de Moçambique, pelo financiamento, permissão e disponibilização da documentação para estudos no exterior, respetivamente.

Sem pretender excluir uns e incluir outros, concluiria a exposição pública da minha gratidão a todos que, de alguma forma, coparticiparam para a produção e materialização desse trabalho partilhando experiências e conhecimentos no espírito de mútua ajuda e aprendizagem: o meu muito obrigado!

RESUMO

Nessa pesquisa procuramos compreender processos por meio dos quais se dá a formação dos formadores de professores na Universidade Pedagógica – Delegação da Beira, em Moçambique, através das práticas de ensino-aprendizagem de línguas. O objetivo geral é aprender as ações didáticas desencadeadoras da formação e do desenvolvimento de formadores de professores de línguas, considerando os modos pelos quais se constitui a didática para o desenvolvimento, tendo em vista a proposição de ações orientadoras da formação de professores nessa área. A pesquisa foi realizada com a co-participação dos professores formadores de línguas do Departamento de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes da supramencionada universidade durante dois semestres letivos (segundo período letivo de 2016 e de 2017), desde as atividades de levantamento das necessidades de formação e do estudo coletivo teórico-metodológico até as das práticas letivas. Guiamo-nos pelo método histórico-dialético, pela teoria histórico-cultural do ensino desenvolvimental e pela linguística de enunciação do Círculo de Bakhtin, tomando como estratégia metodológica da produção analítica dos dados a Intervenção Didático-Formativa. A organização analítica desses dados na pesquisa foi realizada sob forma de isolados e episódios. Em termos de resultados, a pesquisa produziu princípios didáticos desencadeadores da formação, nomeadamente o conhecimento da epistemologia do signo, a confrontação-coabitação do discursivo e do ideológico linguísticos na atividade comunicativa, a atividade como princípio gerador do motivo para a compreensão teórica do ensino-aprendizagem. E os resultados relativos às ações didáticas sistematizadas que promovem a formação e o desenvolvimento, a pesquisa produziu os seguintes: a problematização do significado da língua como ação constituidora do sentido, o diálogo como estratégia desencadeadora da formação e do desenvolvimento e a vivência da contradição como propulsora do confronto necessário ao desenvolvimento. A trajetória da reflexão e da discussão percorrida favoreceu a compreensão de que a formação didática do professor desencadeadora de um ensino-aprendizagem de línguas para o desenvolvimento deve se realizar por meio da atividade que desencadeia a consciência da finalidade das práticas de ensino-formação e do conhecimento da língua na sua relação com as práticas sociais vigentes reais.

Palavras-chave: Formação de formadores de professores. Ensino de línguas. Ensino superior. Teoria histórico-cultural. Ensino desenvolvimental. Teoria de enunciação.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous essayons de comprendre les processus par lesquels les formateurs d'enseignants sont formés à l'Universidade Pedagógica - Delegação da Beira, au Mozambique, à travers les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues. L'objectif général est d'apprendre les actions didactiques qui déclenchent la formation et le développement de formateurs d'enseignants de langues, en considérant les modalités de constitution de la didactique pour le développement, afin de proposer des actions visant à orienter la formation des enseignants dans ce domaine. La recherche a été réalisée avec la participation conjointe d'enseignants de langues du Département de Science de Langage, Communication et l'Art de l'université susmentionnée au cours de deux semestres universitaires (deuxième période universitaire de 2016 et 2017), dès les activités consistant aux besoins formatives en langue, à l'étude collective théorico-méthodologique jusqu'à celles des pratiques en classe de langue. Nous sommes guidés par la méthode historico-dialectique, par la théorie historico-culturelle de l'enseignement du développement et par l'énonciation linguistique du cercle de Bakhtine, en prenant comme stratégie méthodologique de la production analytique de données l'Intervention Didactique-Formative. L'organisation analytique de ces données a été réalisée sous forme d'isolats et d'épisodes. En termes de résultats, la recherche a produit des principes didactiques déclenchant la formation, à savoir la connaissance de l'épistémologie du signe, la confrontation-cohabitation de la langue discursive et idéologique dans l'activité communicative, l'activité en tant que principe générateur de la compréhension théorique de l'enseignement-apprentissage. Et les résultats systématisés ayant trait aux actions didactiques favorisant la formation et le développement, la recherche a abouti aux éléments suivants: la problématisation de la signification linguistique en tant qu'action constitutive du sens, le dialogue en tant que stratégie de déclenchement de la formation et du développement et l'expérience de la contradiction en tant que propulseur de la confrontation nécessaire au développement. La trajectoire parcourue de réflexion et de discussion a favorisé la compréhension selon laquelle la formation didactique de l'enseignant déclenchant un enseignement-apprentissage des langues pour le développement doit s'effectuer à travers l'activité qui déclenche la prise de conscience du but des pratiques d'enseignement-formation et connaissance de la langue dans ses relations avec les pratiques sociales réelles et actuelles.

Mots-clé: Formations des formateurs d'enseignant. Enseignement des langues. Enseignement supérieur. Théorie historico-culturelle. Enseignement pour le développement. Théorie de l'énonciation.

ABSTRACT

In this research we try to understand processes through which the teacher trainers are trained in the Universidade Pedagógica - Delegação da Beira, in Mozambique, through the teaching-learning practices of languages. The general goal is to learn the didactic actions that trigger the training and development of languages teachers' trainers, considering the ways in which didactics for development are constituted, in order to propose actions to guide teacher training in this area. The research was carried out with the co-participation of language teachers from the Department of Language, Communication and Arts Sciences of the aforementioned university during two academic semesters (second academic period of 2016 and 2017), from the activities of surveying the needs of training and of the theoretical-methodological collective study to those of learner practices. We are guided by the historical-dialectical method, by the historical-cultural theory of developmental teaching and by the linguistic enunciation of the Bakhtin Circle, taking as a methodological strategy the analytical production of data, Didactic-Formative Intervention. The analytical organization of these data in the research was carried out in the form of isolates and episodes. In terms of results, the research produced didactic principles which trigger the teachers' training, namely the knowledge of the epistemology of the sign, the confrontation-cohabitation of the ideological and discursive linguistics in the communicative activity, the activity as the principle generating the motive for the theoretical understanding of the teaching-learning. And the results related to the systematic didactic actions that promote training and development, the research produced the following: the problematization of the meaning of language as a constitutive action of sense, dialogue as a triggering strategy of training and development and the experience of the contradiction as the meaning of the necessary confrontation for the development. The trajectory of the reflection and the discussion covered the understanding that the didactic of the teachers' training that triggers a teaching-learning of languages for the development must be carried out through the activity that triggers the awareness of the purpose of the teaching-training practices and the knowledge of the language in its relation to the ongoing social practices.

Key-words: Training of teacher trainers. Language teaching. Higher education. Historical-cultural theory. Developmental teaching. Theory of enunciation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos e ações da pesquisa	20
Tabela 2 – Etapa I. Necessidades formativas	267
Tabela 3 – Etapa II. Instrumentação teórico-metodológica (pensamento teórico: formação de conceitos)	267
Tabela 4 – Etapa II. Instrumentação teórico-metodológica (formação de conceitos: ações mentais)	267
Tabela 5 – Etapa II. Instrumentação teórico-metodológica (formação de conceitos: ações mentais)	268

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
BM	Banco Mundial
C	Conceito
CC	Conceito Científico
CE	Conceito Espontâneo
DD	Didática Desenvolvimental DLNM Didática de Língua Não Materna ED Ensino Desenvolvimental
ESG	Ensino Secundário Geral
FTM	Formação Teórico-Metodológica FPS Funções Psicológicas Superiores
IDF	Intervenção Didático-Formativa
LI	Língua Inglesa
LNМ	Língua Não-Materna
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
LO	Língua Oficial
LP	Língua Portuguesa
L1	Língua Primeira
MHD	Materialismo Histórico-Dialético PE Pensamento Empírico
PT	Pensamento Teórico
PEBIMO	Programa do Ensino Bilingue em Moçambique
PL	Psicologia da Linguagem PLNM Português Língua Não-Materna PLS Português Língua Segunda
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento SNE Sistema Nacional de Educação

TA	Teoria da Atividade
TE	Teoria de Enunciação
TAs	Teoria de Assimilação
TAHC	Teoria da Atividade Histórico-Cultural THC Teoria Histórico-Cultural
UP	Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

	Lista de tabelas	vi
	Apresentação: o encontro com a teoria do Ensino Desenvolvimental	xv
1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Título, tema e problema da investigação	1
1.2	O método da pesquisa	8
1.3	A pesquisa no campo: explicitação de procedimentos	23
1.4	Apontamentos ético-legais da pesquisa	40
I	O ENSINO DE LÍNGUAS: O CONTEXTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE E AS BASES CONCEITUAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	42
2	PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUAS NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA	43
2.1	Ensino de línguas, contextos e circunstâncias	43
2.2	Ensino de línguas, práticas de formação na UP-Beira	50
2.3	Das razões para uma abordagem desenvolvimental de línguas	58
2.4	O enunciado, estrutura e demarcação	65
2.5	O enunciado e a alternância dos sujeitos falantes	67
2.6	O enunciado e o conceito de acabamento	68
2.7	A relação triádica: enunciado, autor e parceiro(s)	69
2.8	O idioma, um signo ideológico	72
3	FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL	80
3.1	Conceitos, linguagem e palavra	80
3.2	A questão da aprendizagem e do desenvolvimento	87
3.3	A ZDP e sua textura na aprendizagem e no desenvolvimento	91
3.4	A atividade, premissa da aprendizagem e do desenvolvimento	98
3.5	Principais sistemas da Teoria da Atividade	110
3.5.1	<i>O Sistema GALPERIN-TALIZINA</i>	<i>110</i>
3.5.2	<i>O Sistema ELKONIN-DAVIDOV</i>	<i>115</i>

3.5.3	<i>O Sistema ZANKOVIANO</i>	118
3.6	Reflexos da Revolução Socialista nos estudos da língua	124
II	FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA	130
4	FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	131
4.1	A lógica que rege a formação de professores e sua necessária superação para uma formação desenvolvimental	131
4.1.1	<i>O processo formativo com formadores de professores de línguas na Universidade Pedagógica</i>	141
4.1.1.1	<i>Isolado I: A unidade conhecimento-domínio da língua</i>	141
4.1.1.1.1	Episódio A - Dos obstáculos para compreensão das relações de sentido em língua	152
4.1.1.1.2	Episódio B - Da superação das relações de significação linguísticas	155
4.1.1.2	<i>Isolado II: A unidade motivo-objeto nas práticas de formação didática do formador</i>	160
4.1.1.2.1	Episódio C: A emergência das contradições nas noções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento	161
4.1.1.3	<i>Isolado III: A contradição ensino - conhecimento da/em língua</i>	174
4.1.1.3.1	Episódio D: Marcas de diálogo entre a tradicionalidade e a desenvolvimentalidade do ensino do Português	176
4.1.1.4	<i>Isolado IV: Das aproximações para ruptura-desenvolvimento nas práticas formadoras de ensino</i>	200
4.1.1.4.1	Episódio E: A confrontação das práticas conceituais na constituição da unidade ensino-desenvolvimento	201
4.1.1.5	<i>Isolado V: Os inputs da unidade imitação-criação e a transformação do ensino-desenvolvimento profissional do formador</i>	211
4.1.1.5.1	Episódio F: A formação teórico-metodológica como meio de imitação-criação da atividade profissional docente	214
	CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS	232
	REFERÊNCIAS	249
	APÊNDICE A – TERMOS GERAIS	261
A.1	Aprovação do CEP/UFU	262
A.2	Equipe executora	263

A.3	Consentimento livre e esclarecido	264
	APÊNDICE B – CRONOGRAMA GERAL DA INTERVEN- ÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA	267

APRESENTAÇÃO

Acho ser de bom tom uma palavra prévia: confesso que falar de nós mesmos é, e sempre foi, difícil. Mas me mobilizam para esse exercício certos acontecimentos socioprofissionais e acadêmicos que penso serem relevantes enquanto fatos tecidos ao longo da minha vida mas também enquanto dados importantes da constituição do que hoje sou como professor de uma universidade pública em Moçambique.

Tornei-me profissional de ensino de línguas (Francês) em 2005 em razão das oportunidades que tive de passar por algumas faculdades de formação de professores das universidades de referência internacional (Licenciatura, Especialização e Mestrado em Ensino de línguas e Ciências de Educação, respectivamente). Tais oportunidades foram-me financiadas com o intuito de eu ser parte do incremento da qualidade de ensino no Sistema Nacional de Educação, há muito reclamada tanto pelo Governo quanto pela sociedade moçambicana em geral.

Como jovem Licenciado em Línguas Estrangeiras, o meu primeiro posto oficial de trabalho foi em Morrumbene, um distrito rural do interior da Província de Inhambane na região sul de Moçambique, para onde fui enviado pelo então Ministério de Educação com a missão de, juntamente com os professores aí afetos, a maioria dos quais sem qualquer tipo de formação, encontrar soluções para as sucessivas reprovações dos alunos nas disciplinas de Francês e Português do 12º ano de escolaridade do Ensino Secundário Geral.

Importa sublinhar que, naquela época, após a formação superior em educação, poucos graduandos aceitavam o desafio de ir trabalhar na zona rural. Eram várias as razões para tal atitude. Dentre elas a mais evidente prendia-se com a ideia popular que circulava no substrato “cultural” moçambicano de que não se podia estar longe dos grandes centros urbanos porque ter-se-ia, eventualmente, poucas oportunidades de crescimento profissional e integração social.

Quando aceitei o desafio, a expectativa era tão simples quanto imaginavam as autoridades do Sistema Nacional de Educação: se todos os anos uma grande parte percentual dos alunos reprovava naquele meio rural acreditava-se que era porque seus professores não tinham nenhuma qualificação psicopedagógica adequada à função docente.

Em parte, a justificativa fazia algum sentido. Havia tipificações diversas no rácio de professores sem formação: uma parte era composta por alunos finalistas do 12º de escolaridade que foram submetidos a cursos de curta duração (1 ano e meio ou menos) para preencher as lacunas existentes em áreas tais como Matemática, Física, Biologia, Química e Desenho. Outra parte era dos professores com mais de trinta anos de experiência profissional docente mas que nunca tiveram oportunidades de prosseguir com seus estudos

ao nível superior. A sua escolaridade oscilava do 6o ao 9o ano do antigo sistema de educação.

Em relação às áreas de Ciências Sociais e Humanas, e incluindo as línguas, havia outras especificidades: grupo de professores que tinham apenas o 12o ano, grupo dos que detinham formação de curta duração nos moldes acima mencionados e o grupo de professores provenientes de países francófonos africanos cujo grau acadêmico e a atividade profissional de que dispunham eram difíceis de serem certificados. O que esses grupos tinham era apenas o “domínio” da Língua Francesa. Todas as tipificações acima mencionadas mostram, além da dispersão e descaso, a banalização da formação profissional docente.

Chegado lá, dediquei grande parte de tempo a muitas atividades que me foram incumbidas. Por um lado, empenhei-me em ajudar a organizar os programas de ensino das línguas francesa e portuguesa, na concepção de projetos para seminários sistemáticos com os professores de línguas, no apoio técnico de elaboração dos planos de aula de Francês e Português e na elaboração das avaliações dessas línguas como disciplinas escolares. Por outro lado, trabalhava como professor dessas línguas dando aulas a turmas com mais de 70 alunos nos períodos laboral e pós-laboral. Foram quatro anos intensos nessas atividades.

Porém, a experiência foi me comprovando o avesso do que se esperava dessas atividades. Quanto mais eu preparava as minhas próprias aulas e concebia projetos de “capacitação” dos professores, mais reprovações dos alunos do supracitado nível de ensino o distrito acumulava anualmente. O que alimentava em mim não somente o sentimento de impotência perante esses resultados como também os mesmos me deixavam angustiado em razão da expectativa que tinha sido construída em torno do jovem licenciado em línguas que eu era e acabado de chegar em um distrito onde a pobreza era visível nas necessidades básicas dos alunos e no modo de sua aprendizagem na escola (preocupados com o emprego).

Acrescido a esse fato, em cada ano letivo vezes havia que eu presenciava diversas manifestações de alegria da parte dos professores com características acima mencionadas sobre o sucesso de seus alunos que eram aprovados sistematicamente.

Para tal sucesso, a principal estratégia desses professores na sua atividade de ensino-aprendizagem baseava-se no abandono total do estipulado nos programas e currículos de ensino, abraçando o ensino centrado na resolução dos exames dos anos anteriores. Era uma estratégia de trabalho com a qual eu não concordava e, por causa da minha discordância, recebia muitas críticas vindas da direção da escola que trabalhava.

Quero frisar que a discordância com a estratégia de trabalho da maioria dos professores constituiu minha primeira indagação sobre a finalidade do ensino no geral e a do ensino de línguas em particular. Na verdade, era uma discordância que expressava minha curiosidade ingênua ou ingenuidade curiosa em relação ao papel social e cultural

da educação, uma vez que também a minha própria prática não surtia efeitos no que se denominava por aprendizagem pela instituição em confrontação com a minha indignação.

Embora sem um conhecimento aprofundado, eu desconfiava minimamente que se estabelecia uma relação não coerente da atividade de ensino, dado um aparente desinteresse do professor em relação à unidade de sua prática com a sua vida como pessoa social. Em outras palavras, preocupava-me, sobremaneira, a relação da capacidade do conhecer dos professores com a capacidade de exprimir a si mesmo.

Contudo, transformei a minha discordância em um motivo para prosseguir com os estudos ao nível de pós-graduação, tendo elaborado um projeto de pesquisa para o mestrado¹, em 2008, que foi aprovado e financiado pelo Africa-America Institute, uma instituição moçambicana parceira de uma organização Norte Americana, *Ford Foundation*.

A temática do projeto exprimia uma dupla preocupação que vivenciei: por um lado, a apreensão com os processos de ensino que resultem na aprendizagem do aluno (formação) e, por outro, como é que se sabe se o aluno efetivamente aprendeu o conteúdo (supervisão do ensino), uma vez que a experiência empírica na escola secundária conformava-me gradualmente que nem sempre os alunos que transitavam de ano dominavam o conteúdo curricular estipulado para aquele nível acadêmico. Ou seja, muitos eram aprovados porque tinham alguma sorte em relação à matéria dos exames.

Quando voltei da Europa, tinha efetivamente recebido alguma formação sobre o ensino de línguas e os processos de sua supervisão para o incremento da qualidade de aprendizagem do aluno. Todavia, as culpas do insucesso escolar dos alunos continuavam a ter o epicentro no professor.

No intenso ambiente de culpabilidade e da persistente discordância com a forma da aprendizagem dos alunos, fui transferido para o ensino superior. Nesse nível de formação, os problemas continuaram a ser os mesmos com o agravante do isolamento, individualismo e do livre arbítrio na atuação dos professores sobre o que abordar na aprendizagem da profissão docente dos formandos. Aliás, os conteúdos trabalhados nas aulas da Língua Portuguesa não se diferenciavam qualitativamente com os do ensino secundário geral, o que não despertava interesse da parte dos formandos.

A falta do avanço de qualidade entre o conteúdo da aprendizagem do Ensino Secundário Geral e o trabalhado na formação docente em línguas fez-me pensar nos objetivos e finalidades da educação nesses dois níveis e no lugar que o professor ocupa na realização dos objetivos da educação. Quis saber o que ainda estava falhando na minha atividade prática de ensino-formação uma vez que, do ponto de vista de certificação

¹ “Concepções e práticas na formação e supervisão de professores – um estudo de caso da formação de professores de Francês na Universidade Eduardo Mondlane” que, mais tarde, se tornou título da dissertação do mestrado concluído em 2009 no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em Portugal.

acadêmica, acreditava ter adquirido conhecimentos para a profissão que exercia.

A tônica do relato quer vincar a alegada responsabilização generalizada dos professores pelo fracasso escolar dos alunos que tem configurado nesses profissionais um sentimento de culpa. Essa responsabilização foi o principal motivo que despertou o meu encontro com o ensino desenvolvimental porque contribuiu, pela primeira vez e diante da impotência consentida em relação aos problemas de aprendizagem dos alunos, para que eu próprio tomasse consciência de que não me reconhecia no que fazia ao longo de todos os anos de formação e de trabalho como professor. Tudo porque minha atuação não estava fundada numa causa sobre o que se espera da educação e das suas implicações na vida pessoal e na sociedade em que me insiro.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Título, tema e problema da investigação

O presente trabalho focaliza a formação profissional docente no contexto universitário moçambicano tomando como referência os processos de ensino-aprendizagem de línguas na Universidade Pedagógica, Delegação da Beira. Conduzido pelo intuito de ampliar a discussão do conhecimento sobre a realização desses processos, ele ancora-se largamente na perspectiva teórica histórico-cultural da educação, da didática desenvolvimental e dos pressupostos da linguística do Círculo de Bakhtin.

Na educação superior em Moçambique, a formação docente em línguas tem sido objeto de interesse profissional de muitos professores que trabalham nos ensinos básico e secundário geral, mas também dos professores formadores que trabalham na universidade. Porém, o interesse pelo objeto da formação docente, o ensino, não tem sido acompanhado nem pela sua compreensão teórico-metodológica, nem pela compreensão do modo por que esse objeto se conecta à própria produção e constituição culturais da sociedade moçambicana.

O tema da presente pesquisa julga que esse estado de coisas se reflete significativamente nas bases constituidoras da didática (metodologia) da Língua Portuguesa na Universidade Pedagógica que, por sua vez, sinalizam a existência de problemas históricos desse idioma com a representação que ele produz nos processos formativos de professores. Por inerência, no modelo social da educação superior moçambicana (re)produzido através da língua.

Desde a era pré-colonial, a relação histórica entre línguas e sociedade, em África, foi-se edificando numa contínua tensão entre instrumento de expressão de identidade e de domínio cultural. No caso da Língua Portuguesa, com o advento das independências africanas, assistiu-se, em Moçambique, a um projeto de desenvolvimento dos ideais nacionalistas que tomaram a língua do colono como meio de controle e manutenção do poder de Novos Estados. Essa pretensão dos Estados Novos tem estado a se repercutir ou, pelo menos, a sua influência é muito ou foi-se tornando visível nos modelos escolares instituídos para formar a nova sociedade livre do jugo colonial.

Foi assim que a necessidade de encontrar na Língua Portuguesa um meio de manutenção do controle político vigente se instituiu através da sua legitimação no sistema escolar que se encarregou de estabelecer a oficialização institucional e política do idioma em estudo com a missão de reproduzir e manter a coesão social e cultural da diversidade etnolinguística moçambicana.

A partir de 1975, ano da independência nacional, a Língua Portuguesa não só passa a tomar o monopólio na comunicação (inter/intra)institucional como também, por essa via, passa a protocolar as subjetividades e singularidades culturais e o capital simbólico sob diversas modalidades de práticas sociais cotidianas do povo ao ponto de também influir nas formas de desenvolvimento do pensamento teórico.

Com a transição política do monopartidarismo ao multipartidarismo, em 1994, a Língua Portuguesa admitiu-se a si própria também transitar de uma imposição de fato para uma imposição legal no cenário em que as línguas locais começaram a ter visibilidade nas manifestações de interesses étnico-socioculturais, econômicas e políticas. Não obstante essa admissão, o sistema escolar continuou resistente a esse reconhecimento através do privilégio que atribuía ao português como língua da cultura, do saber, do prestígio social etc., mantendo, assim, o seu papel e valor ideológicos civilizacionalistas hegemônicos na sociedade moçambicana.

Esse modelo histórico de produção e organização da sociedade confiado à escola estaria, segundo a nossa percepção, a reverberar-se também no modo com que a formação de professores de línguas se realiza na Universidade Pedagógica. O que configura uma hipótese fundamental dessa pesquisa que construímos a partir da nossa experiência de formador a qual testemunha práticas de ensino que reforçam a necessidade do conhecimento da Língua Portuguesa como elemento essencial na coesão social e cultural da diversidade etnolinguística.

A experiência de formador de professores de línguas mostrou-nos empiricamente que os processos de ensino-aprendizagem do português no contexto universitário de formação tem-se apoiado por uma concepção rígida do saber que, acrescido ao fato de seguir o modelo europeu do português, tende a se caracterizar por uma abordagem dualista e linear banalizando as perspectivas funcionalista e comunicativa da linguagem.

Nesse quadro, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa tem decorrido de um processo dicotômico entre forma e função, signo e mensagem forçando o sujeito a uma atitude passiva e receptiva ao usar esses elementos na aprendizagem e comunicação linguísticas.

Na Universidade Pedagógica, o uso desses elementos tem recorrido à objetivação de concepções normativamente rígidas de gramática da língua que mobilizam o prescritivismo necessário à aprendizagem, acenando a ideia de que ensinar gramática se traduziria na transmissão de

[...] regras para usar *bem* a língua. [...] Nesse caso, estudar gramática é estudar as regras que regulam a ‘norma culta’, é saber o que pode ser dito e o que não pode [...], é ensinar a língua, que, por sinal, [...] significa ensinar a desprezar outras variedades - não só por ignorá-las, mas por considerá-las inferiores. (MENDONÇA, 2001, p. 234-235)

Nesse sentido, os processos formativos tendem às práticas de ensino do português orientadas para a unificação e homogeneização da língua, demitindo esta de sua função de instrumento de pensamento e de desenvolvimento integral do sujeito falante.

Tratar a língua como instrumento de pensamento e de desenvolvimento integral do sujeito falante implica, igualmente, explicitar a ideia dos fundamentos da linguagem que subjazem a esse tratamento, isto é, das questões teóricas que sustentam a relação entre pensamento e linguagem como base constitutiva da língua (linguagem verbal humana).

De partida, assumimos que a linguagem não é uma forma espiritual independente (VOLOCHINOV, 2017); ela forma-se na relação com o real, uma relação que se realiza com a função mediadora do signo, neste caso, o signo linguístico. Compreendendo a linguagem dessa forma, o quadro conceitual de línguas corporiza a ideia de que estas são formas por meio das quais se exprime o mundo tanto sensível quanto imaterial sem descuidar a expressão da ação intelectual nessas formas.

Ainda que essa compreensão se baseie na filosofia da linguagem marxista, nosso quadro epistemológico-filosófico de visão de mundo, Homem e sociedade, no interior dela, o pensamento filosófico-linguístico não comunga consensos, razão porque deve-se apontar as principais divergências e explicitar o nosso posicionamento, uma vez que os diferentes posicionamentos teórico-filosóficos sobre a linguagem tomam a palavra como objeto de sua compreensão. Daí a necessidade de compreender também a linguagem e a palavra conceitualmente.

Tanto a linguagem quanto a palavra foram estudadas pela filosofia marxista sob olhares que aglutinam a cientificidade da questão, por um lado marcando a tendência do subjetivismo individualista e, por outro, a do objetivismo abstrato. Os argumentos de fundo do subjetivismo individualista defendem a tese de que o fundamento da língua nessa tendência teórico-filosófico-linguística se encontra no discurso individual e criativo dos fenômenos linguísticos que, em termos de pesquisa, esse fundamento constitui objeto de análise. Em relação ao objetivismo abstrato, a tese que a sustenta vai na contramão daquele, isto é, os fenômenos linguísticos organizam-se de acordo com um sistema de formas que compreende a fonética, a gramática e o léxico.

Segundo Volochinov (2017, p. 148), a tese que sustenta o entendimento da linguagem no subjetivismo individual tem quatro postulados sobre a concepção da língua formulados no seguinte:

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (...), realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística e;

4) A língua é um produto pronto (...), caracterizando-se como um sistema cuja estabilidade é garantida *a priori*.

Dessa conjuntura de postulados, a conceptualização da língua centra-se no ato discursivo cujos enunciados são eternos e de autoria única e individual pressupondo que eles (enunciados) são movidos sob a égide do psiquismo individual. Diga-se, de passagem, que Wilhelm Von Humboldt representa essa forma de pensar a linguagem na tendência do subjetivismo individual na qual se delinea, assim, fundamentalmente, a ideia de que os acontecimentos linguísticos teriam a sua explicação na psicologia individual e baseando-se no voluntarismo, isto é, dependente do sujeito falante.

Os representantes da Escola de Vossler (Leo Spitzer, Lorck, Lerch e incluindo o próprio Vossler) vão desenvolvendo o seu pensamento linguístico nesse sentido, isto é, descartando o que denominaram por “*positivismo linguístico* que não enxerga nada além da forma linguística (fonética, em sua maioria, por ser mais ‘positiva’) e do ato elementar psicofisiológico de sua produção”. (VOLOCHINOV, 2017, p. 152)

Dessa forma é que se tem estudos vosslerianos que valorizam o caráter consciente e ideológico da língua com traços muito peculiares, segundo os quais o que pode promover a criação da língua deve ser o *gosto linguístico* materializado artisticamente na forma linguística; e não os fatores exteriores como, por exemplo, os políticos, econômicos, físicos.

Definitivamente,

Disso decorre [para Vossler] o fato de que em cada ato discursivo, do ponto de vista da formação da língua, o que importa não são as formas gramaticais gerais, estáveis e presentes em todos os outros enunciados da língua, mas as modificações e a concretização estilístico-individual dessas formas abstratas em um enunciado. (VOLOCHINOV, 2017, p. 153, acréscimo do autor)

Para Vossler e seus seguidores, o caráter histórico, produtivo e criativo da língua se manifesta exatamente na sua individualização estilística pelo sujeito falante. É nesse âmbito conceitual que o filósofo da linguagem italiano Benedetto Croce desenvolve seus estudos sobre a teoria da literatura sob o ponto de vista de compreensão da língua como um fenômeno estético utilizando-se do conceito de *expressão* como conceito chave desses estudos.

O segundo pensamento filosófico-linguístico da linguagem denomina-se por tendência do pensamento objetivista abstrato. A tese central defendida nessa tendência é a de que o fator organizador dos fenômenos linguísticos, transformando-os “em um objeto específico da ciência da língua, [é] o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais”. (VOLOCHINOV, 2017, 155, acréscimo do autor)

A questão que, doravante, se coloca prende-se com o significado e sentido da representação do objeto específico da ciência da língua, o sistema linguístico, e a lei que o governa. A representação do sistema linguístico consiste no respeito à noção de *idêntico* como elemento que fundamenta a norma do fato linguístico, ou seja, diríamos que o fato linguístico se baseia na identidade normativa da forma linguística. Assiste-se, assim, a uma contraposição da língua em relação ao sujeito falante no sentido de que este deve encará-la “como uma norma inviolável e indiscutível, à qual lhe resta aceitar”. (VOLOCHINOV, 2017, p. 156)

Na sequência, destaca-se que, no trato dessa inviolabilidade da forma e da identidade linguísticas, o que deve ser motivo da consciência individual é a concepção da lei que organiza o formato da língua sob o prisma de sua imanência e irreducibilidade a qualquer que seja orientação tanto ideológica quanto artística.

Nessas condições teóricas, o pensamento filosófico-linguístico do objetivismo abstrato admite a língua possuir uma história que se caracterizaria por uma significativa cisão entre a lógica por meio da qual se organiza o sistema das formas linguísticas e a lógica que rege a mudança histórica dessas formas. Em outras palavras, o movimento lógico do sistema das formas linguísticas é entendido como se dando à margem das suas manifestações históricas, fundamentado nos seguintes quatro pressupostos (VOLOCHINOV, 2017, p. 162):

1) *A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.*

2) *As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado.* Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.

3) *As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos* (artísticos, cognitivos e outro). [...] Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.

4) *Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas;* mas justamente esses atos de fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido.

Baseado no racionalismo dos séculos XVII e XVIII, o objetivismo abstrato tem a sua expressividade na Escola de Genebra representada por F. Saussure e seguidores (Charles Bally). Faz-se mister que se afirme denotativamente que a formulação da língua em Saussure se constrói a partir das noções de linguagem (*langage*), língua enquanto sistema de formas (*langue*) e o enunciado compreendido como ato individual discursivo

(*parole*).

Essas noções são explicadas nos seguintes termos:

A língua (no sentido de sistema de formas) e o enunciado (*parole*) são elementos que compõem a linguagem, compreendida como um conjunto de todos os fenômenos sem exceção - físicos, fisiológicos e psicológicos - que participam na realização da atividade discursiva. [Sendo assim], a linguagem (*parole*) não pode ser objeto da linguística. (VOLOCHINOV, 2017, p. 166, acréscimo do autor)

O motivo porque a linguagem não pode ser objeto da linguística é que, além de ter uma composição contraditória, é heterogênea e, por conseguinte, a realização de seu objeto comporta uma complexidade difícil de ser analisada metodologicamente.

As implicações da separação língua/linguagem são claras na compreensão daquela como enunciado, como ato de fala individual e também são evidentes na sua compreensão histórica, isto é, na compreensão do ponto de vista de seu movimento. Historicamente, o enunciado se constitui no ato individual da fala, o que deturparia, na ótica de Saussure, a formação normativa da língua. Assim, a concepção da história é construída sob a ideia de que ela é “um universo irracional que distorce a pureza lógica do sistema linguístico”. (VOLOCHINOV, 2017, p. 170)

A mesma formulação histórica da língua faz parte do figurino teórico-filosófico da Escola sociológica de Durkheim quando nela se encontra a concepção de história como fato social e, como tal, a língua compreende um fenômeno social. Porém, “um fenômeno social não na qualidade de processo, mas como um sistema estável de normas linguísticas”. (VOLOCHINOV, 2017, p. 170) O que também mantém claramente uma certa repulsa ou distância da língua da consciência individual.

A questão que se nos coloca é: como é que a realidade da língua se institui e funciona? Seria compreendendo-a como ato discursivo individual (enunciado) ou como sistema de formas normativas?

Ao retomarmos as tendências teórico-filosóficas da linguagem acima expostas e analisadas em seus pormenores básicos notamos que os argumentos por si colocados dialogam consigo mesmos, preterindo o que lhes seriam exterior na formulação e na compreensão da língua. Ou seja, a defesa da língua como ato discursivo individual no subjetivismo individualista, ainda que no processo valorize a consciência individual, o enunciado acaba sendo expressão de uma atividade linguística monológica. Aliás, a própria categoria de expressão se institui como “categoria superior e geral à qual é reduzido o ato linguístico, isto é, o enunciado”. (VOLOCHINOV, 2017, p.202)

Por outro lado, o objetivismo abstrato desenvolve a sua compreensão da língua sem ter em conta as subjetividades dos indivíduos falantes da língua, nem sequer os fatores

socioculturais, econômicos e políticos como fenômenos que contribuem para a compreensão da língua como forma de comunicação ideológica.

Pretendendo ser instrumento de (auto)formação dos formadores, o presente trabalho pressupõe fundamentalmente a sustentação de que a língua desempenha a função de instrumento de pensamento e de desenvolvimento integral do sujeito falante cuja “prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e o mundo”. (REVUZ, 1992, s/p). Ou seja,

[Toma-se, portanto, esse pressuposto no sentido de que, ao aprender, o sujeito] mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivem que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo e dimensão cognitiva. (REVUZ, 1992, s/p, acréscimo do autor)

Assim, defende-se que conceber o ensino de língua implica considerar que esta não deve se inscrever apenas no quadro de um instrumento de comunicação, um quadro que nos parece instituir-se sob forma transmissiva nos processos de formação de professores. Deve sim, como afirma Lefebvre (1966), fundamentar-se sob o conceito de linguagem que exprime e dissimula o pensamento. Ou seja, a língua sob esse fundamento define-se como uma atividade pensante do sujeito falante que consiste nos modos de sua apropriação e expressão da realidade com recurso ao signo entendido como símbolo semântico-sociocultural.

A mesma experiência de professor formador revela-nos que a qualidade da atividade de ensino-aprendizagem na formação profissional docente não tem sido adequadamente discutida e, por isso, tem desencadeado, através de seus pressupostos e finalidades, dimensões formativas irrelevantes para o próprio formador e para os alunos em formação.

Algumas das dimensões reveladoras da irrelevância dos pressupostos e finalidades da atividade de ensino-aprendizagem na formação dos professores de línguas têm a ver com uma acentuada ausência de fecundidade das exigências e das intervenções didático-metodológicas de ensino.

Ou seja, por um lado, os formandos não compreendem a importância do conteúdo que aprendem no curso para o ensino de línguas pelo fato de que, no processo formativo, não se tem trazido para o debate conceitos, visão e formas de pensamento dos alunos sobre a realidade e, por outro lado, nem se tem conseguido didatizar/mediatizar o conteúdo da ciência que se ensina. Essa é a principal razão da demissão tanto dos formandos quanto dos formadores das intenções e das atividades de formação enquanto prática política e social de transformação das pessoas e da realidade.

Notamos que o não se reportar a esses aspectos no ensino-aprendizagem da profissão docente acaba fomentando uma visão redutora da didática de línguas que pode se objetivar pelo não reconhecimento das implicações teóricas e práticas da importância do conhecimento do aluno no seu próprio desenvolvimento e pautado pela atividade da formação docente.

Desse desiderato histórico da língua e de seus resquícios nos processos formativos profissionalizantes docentes no ensino superior moçambicano, consideramos ser a formação desenvolvente do formador dos professores uma peça chave para a qualidade do ensino-aprendizagem do português nas escolas moçambicanas partindo do pressuposto de que ele próprio precisa identificar as suas necessidades para ajudar o aluno a aprender. Assim, formulou-se a seguinte questão orientadora da investigação: **Como se dão os processos formativos de formadores de professores para e por um ensino desenvolvimental em línguas?**

Para responder a essa questão, foram fixados os seguintes objetivos da pesquisa:

Geral:

Apreender as ações didáticas desencadeadoras da formação e do desenvolvimento de formadores dos professores de línguas, considerando os modos pelos quais se constitui a didática para o desenvolvimento, tendo em vistas a proposição de ações orientadoras da formação de professores de línguas.

Específicos:

1. Aprofundar nos estudos dos fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, tendo em vista a identificação das contradições inerentes ao processo didático de formação de professores de línguas desenvolvido no contexto da Universidade Pedagógica, em Moçambique;

2. Desencadear um processo didático-formativo junto a formadores de professores de línguas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, no contexto da Universidade Pedagógica (UP) em Moçambique, visando seu aprofundamento teórico e prático “do” e “para o” ensino; e

3. Construir coletivamente ações didáticas com os formadores de professores de línguas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental.

1.2 O método da pesquisa

A ciência é uma atividade humana organizada cuja finalidade consiste na produção de conhecimentos sistematizados que se espera serem úteis para a humanidade, utilizando-se sempre de métodos e procedimentos coerentes com os propósitos a que se dirige tal produção, e equacionando possibilidades de realização que integram o próprio Homem e

os diversos e complexos instrumentos como seus principais meios.

Na verdade, é fato que

“Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso dos seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses do homem”. (KOPNIN, 1978, p. 19)

Pode-se, então, afirmar que na produção do conhecimento científico as intencionalidades presentes no tipo de pesquisa que é levado a cabo são relevantes porque demarcam a visão de homem e das formas específicas de produção de sociedade, da humanidade e da cultura que estão por trás dessas intencionalidades. Ou seja, há aqui uma conservação de uma significativa relação entre intencionalidade e pesquisa.

Nesse sentido, pesquisar constitui uma

busca da produção de um conhecimento que ultrapasse o entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade observada. [...] busca o conhecimento que vai além dos fatos, desvendando processos explicitado de forma consistente os fenômenos à luz de um referencial teórico filosófico. (FERREIRA, 2017, s/p)

Os contextos das pesquisas educacionais revelam ser um espaço em que o trabalho investigativo a ser desenvolvido se reveste de aspectos que dizem respeito a seres humanos, incluindo suas vidas e contextos de trabalho em que se encontram inseridos pois que esses elementos têm algo a dizer sobre o ser e o fazer humano, sem preterir o fato de que, nos mesmos contextos de pesquisa, as proposições sobre transformações nas formas estabelecidas das relações sociais, ainda que se observe uma certa coerência com o seu referencial teórico-filosófico de base, são sempre relativas aos seus proponentes; podem ou não serem convocadas. (FERREIRA, 2017)

Diante da variedade de posicionamentos em relação aos contextos em que a investigação educacional tem sido produzida, assumimos que a concepção de pesquisa a que nos inscrevemos exprime uma militância investigativa em relação ao fenômeno educativo, incidindo na necessidade de expressar um comprometimento com a questão da transformação dos modos de ensinar e de aprender. Tal pesquisa denomina-se Intervenção Didático-Formativa.

A Intervenção Didático-Formativa institui-se como uma metodologia alternativa vinculada aos processos de produção de conhecimentos na área da didática e representa, de acordo com Longarezi (2017), um modo particular de investigação que seja de fato concernente às necessidades e à realidade vigente [...], especificamente no que se refere

ao desenvolvimento do conhecimento didático do professor, em particular, à formação desenvolvimental do professor.

A Intervenção Didático-Formativa começa a emergir quando dos resultados da pesquisa no GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Uberlândia - realizada entre o período de 2004 a 2010.

A pesquisa debruçava-se sobre o estado da arte da didática tendo como o *locus* de sua realização cinco regiões brasileiras e produziu um livro intitulado *A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira* (2006), organizado pelos Coordenadores do GEPEDI/FACED/UFU, os professores Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes.

Mais do que esse marco contextual, a relevância da **IDF** enquanto metodologia surge da necessidade de se produzir um modo investigativo para pesquisas com formação de professores orientadas para o desenvolvimento. Por isso, ela compreende

em *primeiro* lugar, por se constituir numa ação investigativo-formativa a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da *formação didática do professor*. E, em segundo, por se constituir, nesse processo, *intervenção didática junto a classes de estudantes*. Dessa maneira, o processo didático da *obutchénie* é produzido no processo de formação didática do professor. (LONGAREZI, 2018, p. 105)

Caracteristicamente, tem-se na formação didática do professor, por um lado,

a organização de atividades formativas junto aos docentes [que se espera que por meio delas constituam uma concepção de didática para o desenvolvimento e, por outro, simultaneamente elaboram] atividades pedagógicas que assumam como objetivo-fim o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos. (LONGAREZI, 2018, p. 105, acréscimo do autor)

Ferreira (2017) enuncia alguns dos principais resultados dessa pesquisa relativa à situação da didática no Brasil e explica que a mesma

revelou que a didática, enquanto campo de investigação e produção de conhecimento, tem ocupado tão somente um terço das produções acadêmicas dos professores pesquisadores vinculados às linhas de pesquisa em didática em todo o país. Isso significa que mais de sessenta por cento dos projetos desenvolvidos e publicações por professores ligados à área de didática estão se ocupando de outros objetos que não a própria didática. Ademais, no interior das produções da área, detectou-se expressiva soberania das pesquisas e publicações voltadas para o campo teórico da didática e muito pouco sobre sua dimensão prática, ou seja, pouco foi encontrado sobre as condições e os modos de intervenção e efetivação das práticas pedagógicas nas instituições educativas em todo o país e em todos os seus níveis. (FERREIRA, 2017, s/p)

O fundamental no extrato citado é que a prática concreta do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, sobre o que acontece no interior dela, tem sido preterido pela investigação didática, razão por que esse fato foi constituído um dos objetos de estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa acima apontado cujo foco é a pesquisa sobre as intervenções didáticas que equacionam, na prática pedagógica, a questão da aprendizagem e do desenvolvimento dos professores e alunos.

O desvio do foco das pesquisas em didática tem, pelo menos como indica Longarezi (2018, p. 51, acréscimo do autor) baseada nos resultados do estudo desenvolvido sobre a realidade brasileira, consequências no tipo de ensino e de aprendizagem realizado que, por sua vez, erigem o que a autora chamou de ‘analfabetos funcionais’, aqueles considerados como tais

em razão das dificuldades de compreensão escolarizada do mundo que apresentam [tudo porque no ensino] não se tem por finalidade a formação e o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores, não se trabalha na zona de possibilidades, potencializando o desenvolvimento de novas formas de pensamento.

A metodologia de pesquisa designada por Intervenção Didático-Formativa tem seu suporte teórico-filosófico no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), na Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Teoria Desenvolvimental.

Ao considerar o **MHD** como seu suporte teórico-filosófico, a **IDF** reporta-se à visão de mundo que é evidenciada na pesquisa, ou melhor, nos processos de produção do conhecimento científico. Baseando-se na sua visão, tem-se a concepção de homem a partir do seu caráter sócio-histórico e da sua condição material que são as premissas essenciais para a constituição das formas de significação. (LONGAREZI, 2018)

No interior dessas premissas, a **IDF** pontua a necessidade de entender que a constituição da realidade se realiza como unidade “não no sentido de um todo estático, homogêneo, e indivisível, mas enquanto aspectos diferenciados e contraditórios que integram de modo complexo, e muitas vezes conflituosos, uma mesma realidade”. (FERREIRA, 2017, s/p)

Importa referenciar algumas bases do materialismo histórico e dialético como parte da metodologia de pesquisa da **IDF**. O **MHD** é conhecimento porque “se propõe a finalidade não de construir o conhecimento existente segundo um modelo ideal mas de interpretar as leis de transição de um sistema teórico a outro, a descobrir as leis da gênese das teorias científicas, as vias do seu desenvolvimento”. (KOPNIN, 1978, p.87)

Tanto o conhecimento quanto as respectivas formas de o instituir como tal tem na centralidade do processo a atividade prática do homem que se dá nas suas relações sociais efetivas. Ou seja, é preciso ter em conta a relação que este estabelece com a realidade que

lhe é exterior e objeto dessa mesma relação. Ao se relacionar com a realidade objetiva, pelo processamento do pensamento,

“[...] o sujeito não muda em termos práticos o objeto mas tão-somente o reflete, conhece as suas leis. Surge e se desenvolve na base do prático a relação teórica do sujeito com o objeto cujo resultado só pode ser o conhecimento deste e não a sua mudança. O pensamento não separa o sujeito do objeto (o homem e a natureza) mas os unifica. Essa unificação consiste em que, do pensamento, resulta a criação de uma imagem subjetiva do mundo objetivo”. (KOPNIN, 1978, p. 126)

Alguns aspectos pontuais são necessários para a compreensão da proposição filosófico-metodológica do **MHD** segundo a qual se assume o método como conteúdo e objeto de conhecimento. Como conteúdo, o método dialético tem como sua premissa fundamental o modo do pensar que, em termos práticos, configura a consciência do homem sobre a realidade objetiva.

Esse modo do pensar desenvolve-se sob a base da atividade intelectual do homem tomando os objetos do mundo como referência e conteúdo dessa atividade. Podemos perguntarmo-nos sob que princípios a atividade intelectual do homem considera os objetos do mundo como conteúdo do pensamento, da intelectualidade?

A respeito dessa questão, Kopnin (1978) elucida-nos que é preciso tomar em conta a **diferença de princípio** que rege a distinção entre o material e o ideal, isto é, o princípio que regula a materialidade e a idealidade da atividade intelectual do homem. Esse princípio de diferenciação estabelece, no fundo, uma unidade dialética entre o material e o ideal no sentido de que um não existe sem o outro:

O ideal é um reflexo da realidade sob as formas da atividade do homem, de sua vontade e consciência; não se trata de uma coisa ideal acessível à mente mas de uma capacidade do homem para, em sua atividade, produzir intelectualmente, nas ideias, vontade, necessidade e fins, esse ou aquele objetivo. No entanto, o ideal existe na realidade apenas como um contrário do material, não sob a forma de coisas especiais mas como um momento da interação prática do sujeito e objeto, como forma de atividade do sujeito. Isoladamente, o ideal não existe mas pode distinguir-se no pensamento como alguma coisa pura. (KOPNIN, 1978, p. 131)

Em relação aos vínculos que o pensamento estabelece com a matéria, considera-se, obviamente, que existem **diferenças de qualidade** de um em relação ao outro: qualitativamente, o pensamento não é matéria, nem é matéria o pensamento. Do ponto de vista de atributos materiais, o pensamento não se resume às características biológicas, físicas, químicas etc. Apesar de ser inerente ao cérebro humano, “o pensamento do homem desempenha uma função inteiramente diferente do metabolismo ou da hereditariedade”. (KOPNIN, 1978, p. 133)

A consideração do método dialético como conteúdo e conhecimento impõe a compreensão da inseparabilidade do sujeito e objeto, mas também do ideal e material no processo de produção do conhecimento. A unidade dessas instâncias, na ótica do materialismo dialético, explica o ponto de partida para a construção das categorias da dialética as quais devem emergir da realidade histórica concreta e nunca fora dela; é na relação histórica concreta que o homem se encontra com o (seu) pensamento. Ou seja, é por ser nessa relação que efetivamente a consciência se encontra com o ser:

Na atividade prática dos homens verifica-se uma coincidência mais plena de sujeito e objeto, a atividade humana se processa e é dirigida por leis objetivas. O momento da dialética geral do sujeito e do objeto vem a ser a relação das leis e formas do pensamento com a realidade objetiva que fora dele se encontra. (KOPNIN, 1978, p. 51)

Defende-se, portanto, que é na atividade prática que acontece nas relações sociais humanas que se institui a unidade entre as leis do ser e as do pensamento, isto é, da ontologia e da gnosiologia de tal sorte que esta coincidência é que igualmente explica a compreensão do método como princípio fundamental de sua concepção para apreender o processo do desenvolvimento do pensamento orientado para a produção do novo conhecimento.

Posto isto, importa-nos vincular a esse entendimento de método, como lógica dialética que une conteúdo e forma, sujeito e objeto, o ideal e o material, alguns princípios orientadores seguidos no desenvolvimento desta pesquisa e que foram extraídos das proposições de Kopnin (1978) e que as formulamos sob a forma de síntese:

1. A observância do princípio de mobilidade, flexibilidade e inter-relacionamento das formas de pensamento abstraídas do movimento empreendido para a produção do novo conhecimento;

2. A observância do princípio de unidade do abstrato e do concreto, do lógico e do histórico no desenvolvimento de juízos, deduções, hipóteses e conceitos;

3. A observância do princípio de análise estrutural das formas de pensamento sob a base da interligação dialética entre o particular e o universal dessas mesmas formas enquanto reflexo das relações do mundo objetivo;

4. A observância do princípio de relação do conteúdo mental com a realidade objetiva, partindo do pressuposto de que a linguagem, ou precisamente a linguística, não configura objeto de estudo da lógica dialética, “enquanto meio de funcionamento do pensamento (os símbolos e as formas de suas relações nos enunciados e construções teóricas), mas as próprias formas de conhecimento da realidade objetiva pelo pensamento”. (KOPNIN, 1978, p. 85-86)

O conjunto das observâncias a que fazemos referência acima pretende responder à necessidade de se conceber o método (lógica dialética) como uma práxis. Ou seja, a práxis

entendida como o espaço privilegiado do homem para produzir-se a si mesmo e a natureza em sua volta. Desta forma, ela é “[...] abertura do homem para a realidade em geral”. (KOSIK, 1976, p. 225)

Pela práxis o ser humano se objetiva e subjetiva o objeto e, como tal, a práxis se constitui na presente pesquisa como “[...] criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelam em sua essência, o universo e a realidade”. (KOSIK, 1976, p. 225) Esse processo de revelação da essência do universo e da realidade compreende uma atividade produtiva “da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia”. (KOSIK, 1976, p. 226)

Neste trabalho consideramos a práxis como processo de criação do conhecimento que acontece na relação dialética entre conteúdo-fato (a formação didática do formador de professores de línguas) e conteúdo-forma (o modo em que se dão os processos formativos da didática no professor), tendo em conta a realidade sociocultural e ideológica deste processo. Ou seja, esta última traduz, nesse caso concreto, as modalidades e concepções por meio das quais se realiza a atividade da formação docente na Universidade Pedagógica (UP), em Moçambique, donde se pretende produzir conhecimentos didáticos desenvolvedores e (trans)formadores das práticas de ensino, de aprendizagem e de formação em línguas orientadas para o ensino da fala, do ouvir, do ler e do escrever.

Concordamos com Kosik (1976) no aspecto em que entende a realidade como totalidade concreta (resposta à problemática do real). Além dessa dimensão categorial, assumimos também a totalidade como princípio epistemológico e como exigência metodológica.

A totalidade concreta reflete a problemática do real “[...] como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação” (KOSIK, 1976, p. 43), isto é, como conexão dialética da parte com o todo e deste com a parte. Nessa conexão dialética, os fatos expressam conhecimento da realidade, já que “[...] vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real”. (KOSIK, 1976, p. 50)

Portanto, pensar a dialética no contexto da metodologia de pesquisa do tipo **IDF** significa pensar em “uma forma de pensamento científico [...] em todo o processo investigativo: para pensar o objeto, os instrumentos, os procedimentos, a sistematização e organização de dados, bem como os processos e procedimentos de análise de dados”. (LONGAREZI, 2018, p. 99-100)

Nessa medida, a **IDF**, enquanto metodologia de pesquisa, ao buscar as suas bases teórico-filosóficas no **MHD**, busca perseguir a o que Longarezi (2018, p. 97) chama de questões problematizadoras do método que devem ser assumidas as quais a autora as apresenta sob forma não de simples perguntas a serem respondidas mas de suas indagações

profundas, dentre as quais se impõe uma: “Como se dá a relação homem-mundo”?

O suporte teórico-filosófico da IDF baseado na teoria histórico-cultural tem suas raízes epistemológicas e metodológicas também no MHD, mais precisamente na psicologia soviética que emerge no contexto da Revolução russa, em 1917, sendo essa psicologia representada por L. S. Vygotski (1896-1934), A. R. Lúria (1902-1977), A. N. Leontiev (1903-1970), S.L. Rubinstein (1889-1960) e por outros que marcaram o advento do século XX. Embora não faça parte desse grupo de pensamento, faz-se necessário agregar o Círculo de Bakhtin pela pertinência de seu pensamento em relação ao papel da linguagem nos processos da formação e desenvolvimento humano.

A nova psicologia emergente da Revolução russa de 1917 colocou de forma incisiva importantes questões atinentes à problemática da formação e do desenvolvimento humano que, sob a sua base epistemológica e metodológica, permitiu que fosse abordada e compreendida “a ciência da educação e a didática numa perspectiva desenvolvedora”. (FERREIRA, 2017, s/p) Para tanto, a atividade de investigação da psicologia, porque o seu objeto contempla os processos humanos, passou a ser realizada sob o fundamento de que a prática social deve governar esse processo.

O terceiro conjunto de bases em que se alicerça teórica e filosoficamente a **IDF** é a teoria do ensino desenvolvimental, enfatizando-se que a importância dessa teoria consiste na eleição da formação didática do professor sob o crivo desenvolvedor atendendo e considerando que o principal fundamento desse tipo de formação em alusão preconiza a questão da indissociabilidade entre os princípios orientadores da ação de ensino e os orientadores de ação didático-formadora dos professores.

Na concepção da **IDF** como metodologia de pesquisa, a emergência da unidade apontada explica-se pelo fato de que, na formação didática de professores, é preciso que estes estejam na condição de atividade incluindo os próprios formadores. Longarezi (2018, p. 104) posiciona essa visão de formação quando afirma que

Enquanto unidade, essa concepção se institui em princípio fundamental para uma atividade desenvolvedora dos estudantes e dos professores. Isso porque entende-se que, se as ações dos formadores forem as de levar aos professores os instrumentos didáticos considerados necessários ao desenvolvimento dos estudantes, se estará assumindo uma formação técnica, instrumentalizando-os para prática reprodutora. Essa postura mantém o professor numa relação de dependência, tolhendo-o da autonomia do próprio trabalho e impedindo-o de estar na condição de atividade desenvolvedora de sua profissionalidade, de sua humanidade.

A compreensão da **IDF** é a de que ação didática do professor não é sinônima das determinações definidas externamente por outrem, a sua base está na necessidade da “criação das condições para que a *obutchénie* se constitua instrumento no processo formativo-produtivo da docência”. (LONGAREZI, 2018, p. 105)

Essa compreensão pressupõe o que é colocado como seu objetivo ou finalidade, isto é, a ideia de que a IDF objetiva a unidade formação-desenvolvimento tanto dos professores quanto dos alunos articulada pela atividade pedagógica dentro da qual, enquanto sujeitos envolvidos, devem estar na condição de atividade.

Aqui, tem-se uma das principais preocupações do ensino desenvolvimental que, compreendido nos termos acima expostos, se prende à questão de questionar a dimensão informativa a que a escola tem-se preocupado apenas com a

transmissão do conhecimento científico e não na formação do conceito [...]; razão pela qual se chama a atenção para o necessário estudo e aprofundamento dos princípios e fundamentos do Ensino Desenvolvimental, com vistas à construção coletiva de atividades pedagógicas desenvolvidoras e libertadoras do homem. (LONGAREZI, 2017, p. 195)

O extrato de Longarezi que acima citamos impõe a necessidade do redimensionamento do conceito da atividade pedagógica que, na perspectiva desenvolvimental de ensino, não pode se resumir na apresentação do conteúdo escolar sob processos informativos, colocando o professor no papel de informador, apresentador ou reproduzidor do conteúdo.

Em vez disso, deve colocá-lo na situação em que “Sua função é, portanto, a de organizar as condições objetivas e subjetivas (o meio social) para colocar o estudante no movimento de formação conceitual e de constituição de ações mentais e não a de agir de forma direta sobre o estudante”. (LONGAREZI, 2017, p. 196)

Por essa via, o ensino centra-se nos processos de formação de conceitos os quais são entendidos aqui como uma atividade psíquica do sujeito aprendente resultante da confrontação que enceta entre suas hipóteses empíricas ou pré-conceituais e as formas científicas de compreensão e análise do objeto do estudo. A unidade da confrontação é o que se pode denominar por construção e apropriação pessoal do conhecimento explicitadas por Longarezi na passagem abaixo nos seguintes termos:

Trata-se, então, de uma reelaboração pessoal, mediada pelo conhecimento científico, pela significação pessoal, a partir da qual se faz possível a apreensão dos atributos essenciais do fenômeno e, por meio desse processo, a formação do conceito científico. Isso implica uma mudança no tipo de pensamento, que, sob esse conteúdo, supera o empírico e se constitui teórico ou conceitual; implica uma mudança na qualidade do pensamento e se constitui desenvolvimento de novas formas de pensar. (LONGAREZI, 2017, p. 194)

Segundo Longarezi (2017), no Brasil existem mais de sessenta grupos que desenvolvem seus estudos e pesquisas sob a orientação da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, comportando designações distintas. A presente pesquisa é parte do conjunto de projetos de um dos mencionados grupos, designadamente o Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente da Faculdade de

Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FAGED/GEPEDE/UFU. Importante ressaltar que esse número de grupos de pesquisa no Brasil tende a aumentar uma vez que dados mais recentes de projetos em andamento revelam que há mais de cem grupos até agora levantados.

No entendimento de parte dos membros integrantes do GEPEDE/UFU, e este trabalho é pioneiro no contexto da formação superior de professores de línguas em Moçambique, as pesquisas de carácter experimental, tal como as desenvolvidas no contexto da ex-União Soviética, têm limites tanto do ponto de vista das demandas e necessidades de investigação consideradas específicas para uma dada realidade, tal como é a do Brasil, bem como do ponto de vista dos modos próprios de desenvolvimento do pensamento nas sociedades capitalistas expressos, pelo menos, em três aspectos fundamentais:

Primeiro, esse tipo de pesquisa, tal como desenvolvida na antiga União Soviética, implica pesquisa interdisciplinar, onde o pedagógico e o psicológico encontram-se objetivados no método, a partir do qual se intenciona analisar os processos psíquicos de desenvolvimento de estudantes, na interface com os procedimentos e ações didáticas a que foram submetidos. No Brasil [e quase com experiências do tipo nulas em Moçambique], são raras essas vivências, assim como a tradição da psicologia escolar vigente é diferente da psicologia pedagógica construída naquele tempo. [...]. *Segundo*, compreende-se que a grande tarefa de construir as bases psicológicas da *obutchénie* que promove desenvolvimento já foi realizada pelos principais representantes russos, na metade do século passado. Não se faz necessário, de nosso ponto de vista, que esses experimentos se repitam, como forma de mais comprovação e validação, seja no âmbito investigativo, seja no âmbito da *obutchénie* que promove o desenvolvimento. A pesquisa da época, encarnada na história, já o fez. *Terceiro*, o contexto e as necessidades sócio-históricas nas quais tais pesquisas são desenvolvidas no Brasil são distintos daqueles nos quais o experimento formativo se efetivou como método. (LONGAREZI, 2018, p. 52-53, acréscimo do autor)

Posto isto, em que consiste, então, a nossa posição com relação à pesquisa sob a orientação metodológica da IDF? Primeiro, é preciso reiterar que se trata de um modo singular de abordagem metodológica de pesquisas em educação o qual resulta de um trabalho coletivo que tem sido desenvolvido no seio do GEPEDE/UFU com a intenção de formar didaticamente o professor e, no processo,

[...]se institui simultaneamente a intervenção didática junto a classes de estudantes [instituindo-se] como objetivo-fim a formação-desenvolvimento de professores e estudantes pela atividade pedagógica (objetivo-meio), na qual todos os envolvidos na pesquisa estão na condição de atividade. (LONGAREZI, 2017, p. 198-199, acréscimo do autor)

Assim, a formação didática do professor com recurso à Intervenção Didático-Formativa como metodologia de pesquisa produz dois tipos de resultados: um resultado

que tem a ver com os processos de formação didática do próprio professor e, o outro, se relaciona com os processos didáticos da *obutchénie*. (LONGAREZI, 2018)

À medida que produz esses resultados, no âmbito investigativo, a IDF produz, em unidade com a sua dimensão formativa, conhecimentos científicos sobre como é que se dão os processos didáticos que estão na origem do desenvolvimento dos professores e dos alunos.

A problemática da formação didática do professor é concebida em um sentido duplo no centro do qual se coloca a questão do desenvolvimento como uma questão central para a compreensão dessa tipologia metodológica: “a *obutchénie* precede o desenvolvimento, portanto, o desenvolvimento do professor é impulsionado pela *obutchénie* da docência; e, no segundo, porque a formação docente precisa se constituir a partir da atividade principal do professor, a *obutchénie*”. (LONGAREZI, 2017, p. 200)

Dada a sua dupla orientação a que se faz referência acima, a IDF se atribui algumas características gerais que a configuram como tal em defesa da pesquisa em Educação, conforme se indica (LONGAREZI, 2012; LONGAREZI, 2014; LONGAREZI, 2018):

1. Não se caracteriza pela aplicação direta de um modelo ou orientação teórico-metodológica;
2. Apoia-se nos fundamentos da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental, mas consiste num processo de produção coletiva, elaboração e planejamento das ações didáticas a serem desenvolvidas no contexto de ensino;
3. É *intervenção* porque há uma imersão do pesquisador no espaço escolar, é *didática* por que se trata de uma intervenção duplamente didática (1. na formação didática do professor e 2. na elaboração conjunta com o professor de ações didáticas a serem desenvolvidas pelo professor junto aos alunos); e é *formativa* porque se propõe a processo de formação-desenvolvimento tanto do docente, quanto do discente.

Realça-se que, enquanto metodologia, a IDF requer que o pesquisador imerja no *locus* de seu trabalho investigativo, a escola e, deste modo, se observa a dimensão formativa em que se dá cobro à orientação formadora do professor realizada com recurso à dimensão didática. Esta última, realiza-se “primeiro, no sentido de formar didaticamente o professor e, segundo, no sentido de produzir procedimentos didáticos, tanto para formar o professor, quanto para formar o estudante numa perspectiva desenvolvimental”. (ibidem)

Do ponto de vista de procedimento de realização da IDF, essa forma metodológica de pesquisa se utiliza de quatro etapas principais (LONGAREZI, 2012; LONGAREZI, 2014; LONGAREZI, 2018):

A primeira é o diagnóstico que compreende uma atividade que consiste no levantamento de informações sobre o nível de desenvolvimento real dos sujeitos envolvidos

no processo formativo (professores).

A segunda etapa tem o nome de intervenção formativa em que, no decurso de toda a atividade de pesquisa, se observa a instrumentalização teórica. São realizadas atividades formativas que visam a possibilidade de, em simultâneo, se “constituir uma concepção de didática desenvolvimental e elaborar atividades de ensino para serem desenvolvidas, tomando como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes.

Na **terceira etapa**, a intervenção educativa, esses dois processos são desenvolvidos ao mesmo tempo porque são compreendidos enquanto unidade e, por isso, precisam ser tratados na sua totalidade”. (LONGAREZI, 2018, p. 109) Tem-se uma *nuance* que merece destaque. É que de início a etapa começa imediatamente depois de um tempo relativamente considerável de intervenção formativa que depois se nota o desenvolvimento das atividades para essa fase a ocorrer ao mesmo tempo. No decurso da etapa, procura-se *acompanhar o movimento dos alunos no processo de seu desenvolvimento* anotando os conteúdos dali emergentes os quais passam a constituir objeto de análise e de discussões.

E a **quarta etapa** destina-se à identificação dos princípios/ações didáticas correspondendo centralmente à uma atividade de análise de dois processos, formativo e educativo, que foram desenvolvidos com os professores no intuito de apreender princípios/ações didáticas desencadeadores do desenvolvimento tanto dos professores quanto dos alunos, conforme se indica na Tabela 1.

Nesse construto metodológico de pesquisa, designadamente a IDF, as formas por meios das quais os dados são analisados compreendem aspectos diferenciados que, do nosso ponto de vista grupal, isto é, enquanto GEPEDI, merecem destaque e evidenciados em quatro pontos que a seguir apresentamos:

No primeiro ponto tem-se o aspecto segundo o qual tanto os dados quanto a sua análise são construídos dentro do processo da pesquisa e vistos como um todo, significando que

As categorias de análise não são pré-existentes (quando existem em si mesmas) nem, são pré-estabelecidas (quando definidas anteriormente ao processo). São um processo de criação/produção do pesquisador, na relação com os dados construídos e com os sujeitos construtores. Por isso, são necessários espaços de autonomia para essa produção. (LONGAREZI, 2018, p. 112)

Na sequência, apresenta-se o segundo aspecto que demanda a que se pressupõe

a imersão no conjunto dos dados, possibilitando ao pesquisador um olhar criador, produtivo, de sentidos teórico-metodológicos coletivos. Isso significa que a organização desses dados e esse olhar analítico depreende-se do próprio conjunto dos dados. Não estão definidos a *priori* nem pelo pesquisador (o que, nesse caso, representaria uma enorme inferência), nem pela

Tabela 1 – Objetivos e ações da pesquisa

Objetivos da pesquisa		Principais ações da pesquisa	
GERAL	0	<p>Aprender as ações didáticas desencadeadoras da formação e do desenvolvimento de formadores de línguas, considerando os modos pelos quais se constitui a didática para o desenvolvimento, tendo em vista a proposição de ações orientadoras da formação de professores de línguas</p>	<p>O conjunto de ações realizadas durante a pesquisa, desde o planejamento da investigação, o levantamento e produção dos dados; até suas análises, sistematizações e escrita da tese</p>
ESPECÍFICO	01	<p>Aprofundar nos estudos dos fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, tendo em vista a identificação das contradições inerentes ao processo didático de formação de professores de línguas desenvolvido no contexto da Universidade Pedagógica, em Moçambique</p>	<p>1. Estudos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico - Cultural e do Ensino Desenvolvimental, 2. Apreensão das relações inerentes ao processo de formação didática dos formadores de professores com a didática de ensino de/em línguas</p>
ESPECÍFICO	02	<p>Desencadear um processo didático-formativo junto a formadores de professores de línguas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, no contexto da UP em Moçambique, visando seu aprofundamento teórico e prático “do” e “para o” ensino</p>	<p>3. Constituição de um grupo formativo, com professores de línguas da Universidade Pedagógica em Moçambique, 4. Diagnóstico das concepções práticas dos professores que compuseram o grupo formativo, 5. Desencadeamento de um processo didático-formativo junto ao grupo constituído com estudos.</p>
ESPECÍFICO	03	<p>Construir coletivamente ações didáticas com os formadores de professores de línguas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental</p>	<p>5. Planejamento coletivo de ações para a formação didática e de ensino do professor de línguas na perspectiva da Teoria Histórico - Cultural e do Ensino Desenvolvimental, 6. Planejamento, desenvolvimento e análise de aulas de didática de línguas junto aos licenciados na UP em Moçambique.</p>

teoria (o que representaria um determinismo científico). (LONGAREZI, 2018, p. 112)

Quanto ao terceiro aspecto, é enfática a questão da cobertura e abrangência do próprio processo da análise. Ou seja, a produção da análise, orientada para a dimensão da totalidade do fenômeno pesquisado, não se localiza no fim e representando a parte final da investigação: ela acontece em razão do acompanhamento de todo o processo e desempenha, nesse sentido, a função diretor de todo o processo interventivo. E, finalmente, o quarto ponto a ter em conta nos procedimentos analíticos dos dados diz respeito à imprevisibilidade dos resultados, isto é, a realização da análise dos dados não tem como fundamento a produção de resultados esperados.

Há que assegurar, portanto, que a utilização da IDF como metodologia de pesquisa exprime um

[...] processo investigativo coletivo realizado no âmbito do ensino, em diferentes níveis, e no caso específico, no nível superior, incluindo ações de instrumentalização/formação, planejamento de atividades de ensino e estudo, observação de aulas, análise e avaliação numa perspectiva de unidade dialética com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e alunos, tendo em vista uma práxis revolucionária. (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI; DIAS, 2015, p. 37232)

Assim, ela se estabelece com base em uma relação coletiva tanto com os sujeitos quanto com os objetos, na forma e nos instrumentos utilizados para a pesquisa. O objetivo do estabelecimento dessa relação provém do entendimento de que alguns de seus elementos têm proximidade com a Pesquisa Coletiva. (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012)

A Pesquisa Coletiva, considerada um dos modelos qualitativos de investigação, enraíza-se metodologicamente nas pesquisas designadas por pesquisa-ação e pesquisa participante assumindo pontos de convergência com a **IDF** como os que se seguem: uma preocupação pela transformação da realidade, uma propensão ao descobrimento das formas pelas quais os participantes do processo se mobilizam para estruturar a dinâmica da experiência do grupo e também de busca de formas que ajudem a desenvolver ações transformadoras do objeto de investigação com recurso a processos que eventualmente geram tais transformações. (LONGAREZI; SILVA, 2013)

Na sua relação de proximidade com a pesquisa participante, a Pesquisa Coletiva considera que os participantes são construtores do conhecimento “[...] objetivando que eles mesmos, mediante seu envolvimento direto com o evento estudado e com o auxílio de pesquisadores, transformem a realidade em que estejam inseridos conscientizando-se politicamente”. (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 221).

Destaca-se a parceria coletiva dos participantes na Pesquisa Coletiva pressupondo que a consciência política destes não seja apenas objetivo desse modelo metodológico como também, com recurso a esse objetivo, consigam interpretar a condição real do conhecimento que produzem para a transformação da realidade socioeconômico-política e cultural em que vivem.

Para isso, apontam-se os principais aspectos que caracterizam essa tipologia de pesquisa: relação horizontal dos participantes, construção coletiva dos objetos do estudo observando o específico do conhecimento provindo da experiência, uma busca constante de construção dos dados pela interação dos participantes do coletivo, a compreensão do rigor como explicação ou explicitação do objeto vinda do coletivo. (LONGAREZI; SILVA, 2013)

Caracterizadas como tal, não se pode retirar alguns ganhos conquistados por essas (pesquisas-ação e participante), como tem indicado o seu intuito de, efetivamente, introduzir mudanças substantivas nas práticas e processos de ensino e de aprendizagem ou nos processos de formação de professores.

Porém, nessa intencionalidade temos assistido a processos que consideram os participantes da pesquisa como objetos no processo investigativo cabendo-lhes apenas o papel de respondentes a questionários que configuram diversos estilos (e aos pesquisadores, o papel de analisadores das respostas facultadas) estabelecendo-se, assim, uma hierarquia no estatuto e função do pesquisador e dos pesquisados em que, muitas vezes, àquele detém o poder dominante sobre estes últimos.

Na nossa compreensão, esse formato metodológico de concepção da pesquisa científica designada por Pesquisa Coletiva levanta elementos bastante suficientes para a discussão crítica (ou pelo desconhecimento ou pela linhagem ideológica do que é conhecimento) entre o que se pretende com a pesquisa e os meios/instrumentos utilizados para almejar tais intentos. Levanta também questões ligadas ao rigor, à validade do conhecimento produzido sobretudo quando encontramos neste último palavras que o adjetivam como resultado de pesquisas de orientação metodológica para a transformação da realidade e dos sujeitos. Por isso, julgamos ser

[..] necessário ter claro o sentido que se atribui à palavra pesquisa nessa discussão. Parece-nos que nesse caso não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com a validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão [...]. Em ambos os casos, é preciso sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da opiniotria e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial. (GATTI, 2004, p. 435)

Nessa medida, a proximidade da Pesquisa Coletiva com a **IDF** tem a ver com a formulação da tese de que a “[...] formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012, p. 38) Nesse sentido, a **IDF**, enquanto metodologia e pesquisa, se propõe a desencadear o desenvolvimento do professor para que ele possa também desenvolver seus estudantes.

1.3 A pesquisa no campo: explicitação de procedimentos

A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre letivo de 2016 e no de 2017 respectivamente, na Universidade Pedagógica- Delegação da Beira, em Moçambique. Na sua realização, em 2016, participaram quatro formadores de professores nas duas primeiras etapas correspondentes a dez encontros de formação. No fim desse período, três participantes desistiram e foi contactado um formador de professores que se juntou ao grupo para dar continuidade à atividade de preparação e ministração das quatro aulas programadas que tiveram lugar no segundo semestre de 2017.

Ao todo, foram realizados dezasseis encontros de formação com os formadores de ensino das línguas portuguesa, inglesa e francesa cujas idades compreendem entre trinta a quarenta e cinco anos, com níveis académicos distribuídos em Doutor em Educação (1), Mestre em Ensino de Inglês (1), Licenciado em Ensino de Inglês (1) e Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa (1). Todos são docentes efetivos da Universidade Pedagógica-Delegação da Beira e têm um tempo de serviço mínimo de quatro anos e máximo de 10 anos. Os procedimentos de contacto e de constituição do grupo para a realização da pesquisa de campo estão explicados na tramitação das formalidades ético-institucionais para o desenvolvimento da investigação.

Para o trabalho da pesquisa de campo, construímos três principais ações gerais, conforme o quadro apresentado, em alinhamento com os objetivos da pesquisa. Essas ações nortearam, por sua vez, a organização da IDF em três etapas, nomeadamente diagnóstico das necessidades de formação, intervenção formativa propriamente dita e a avaliação do processo da pesquisa-formação como um todo.

Uma vez concebidas as ações e as etapas a serem desenvolvidas no campo, a natureza da pesquisa nos impôs desafios relativos às bases necessárias para a condução da investigação porque no momento do seu desenvolvimento, enquanto pesquisador, o nosso processo de aprendizagem dos referenciais teórico-metodológicos estava também em construção. O que era ainda prematuro da nossa parte o domínio consistente dos fundamentos gerais da psicologia histórico-cultural, do marxismo e filosofia da linguagem (MFL), de estudos sobre a dialética e do ensino desenvolvimental para a sustentação teórico-epistemológica da organização da pesquisa.

Esses desafios foram sendo encarados e superados gradualmente no processo da pesquisa-formação com os professores formadores participantes à medida que estes profissionais de ensino foram também se apercebendo que nem o pesquisador tinha respostas para o que se propunha realizar para a satisfação do objeto de investigação; era uma questão de abraçar a causa convictos de que todos estávamos numa situação de aprendizagem-formação uns com os outros. Daí a importância da assunção do compromisso para a realização de um trabalho colaborativo aberto e franco, estudando possibilidades para a nossa própria (auto)transformação.

A primeira etapa da pesquisa de campo, a do **diagnóstico das necessidades formativas**, visava proceder ao levantamento de elementos do processo de formação de professores que fossem indicativos da realidade com que os formadores se identificam auscultando relatos de experiências, vivências, dificuldades ou sucessos e, ao mesmo tempo, avaliando o grau de implicação desses elementos no quadro real da sua atividade profissional docente. Entendemos que só com o conhecimento da situação real do ensino e formação é que poderíamos ter condições de desenvolver ações de formação-pesquisa coordenadas por um planejamento e uma implementação à medida das necessidades diagnosticadas.

Assim, o diagnóstico das necessidades formativas incorporou atividades cuja finalidade visava à reflexão sobre a Relevância ou Irrelevância da Formação Inicial dos Formadores, considerando a ligação desta com as atividades docentes que exercem na universidade, na condição de formadores de professores de línguas. Essa reflexão foi realizada buscando responder às questões previamente preparadas pelo pesquisador, nomeadamente:

- (i) Em que medida pensa que a sua formação inicial foi exigente?
- (ii) Quais aspectos garantem tal ou tais exigências?
- (iii) Como pensa que essas exigências se materializam na sua prática docente?
- (iv) Quais foram os principais interesses da sua formação inicial?
- (v) Considera que os mesmos (interesses e exigências) valorizaram ou satisfizeram as suas expectativas no tocante às práticas pedagógicas que exerce na universidade? De que forma?

O formato concebido para responder a essas perguntas compreendeu três movimentos: o movimento de reflexão e respostas individuais, o de reflexão e respostas de grupos constituídos por pares de dois formadores e, finalmente, o movimento de reflexão e registro da síntese dos participantes daquele coletivo de atividades de formação-pesquisa. Acrescenta-se que na fase inicial da pesquisa o número total de formadores participantes era o de quatro o que significa que, na prática funcionavam normalmente dois pares que também começou a oscilar entre dois a três participantes até os meados da realização da segunda etapa, o da instrumentação teórico-metodológica.

O registro das respostas individuais, em pares e do coletivo final de cada pergunta se fazia, por um lado, com recurso a gravações cuja autorização foi previamente acautelada e, por outro lado, o pesquisador utilizava como instrumento de recolha das informações sobre as perguntas acima apresentadas o próprio roteiro de perguntas, as notações relativas às observações dos eventos que emergiam das reflexões produzidas sob a forma de diário do pesquisador.

A constituição desse espaço inicial permitiu que os participantes da pesquisa se inteirassem da realidade. O que possibilitou que se conjunturasse diferentes formas de compreensão dessa mesma realidade não apenas do ponto de vista do pesquisador mas principalmente do ponto de vista dos formadores.

Para a pesquisa, essa conjuntura foi um elemento importante do diagnóstico na medida em que compreendeu a leitura e a percepção, ainda que empíricas, das múltiplas facetas que determinariam a realidade docente dos formadores. A importância dessas determinações consistiu no fato de que ajudaram a formular o problema científico abstraído da síntese erigida das necessidades formativas dos formadores. Na verdade, o conjunto dessas percepções explica a totalidade das múltiplas relações que medeiam e constituem historicamente a ação docente, que é para nós o objetivo de investigação. (KOSIK, 1976)

Para proceder à análise do diagnóstico baseando-nos nas respostas dadas ao roteiro de perguntas e às respectivas discussões decidimos estabelecer alguns critérios em número de quatro que nos permitissem captar o conteúdo por meio do qual elaboraríamos a síntese de fundo sobre as necessidades da formação docente dos formadores: 1. o critério de discriminação do conteúdo das respostas facultadas ao roteiro de perguntas em núcleos temáticos; 2. o critério de estudos preliminares dos núcleos temáticos discriminados de acordo com o quadro teórico-metodológico de referência da presente pesquisa; 3. o critério de análise dos núcleos temáticos fundamentado nos nexos conceituais que adotam e veiculam na relação com as necessidades apontadas e; 4. o critério de construção/elaboração sintética das necessidades formativas sob forma de problema científico.

A segunda etapa da pesquisa no campo: **a intervenção didático-formativa** que foi concebida em atendimento ao problema científico formulado sobre as necessidades formativas dos formadores quando da realização do diagnóstico. Cientes de que o objetivo do trabalho nesta fase da pesquisa era o de desenvolver estudos que pudessem iluminar a compreensão das necessidades representadas no problema científico, programamos atividades de instrumentação teórico-metodológica utilizando-nos de alguns conceitos-elementos básicos da teoria histórico-cultural, do ensino desenvolvimental e dos referenciais linguísticos baseados no marxismo e filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin.

Na sequência, importa referir que a preferência pelo termo instrumentação, em vez de instrumentalização, tem a ver com a nossa concepção de que este último se aproximaria mais, neste caso, ao uso mecânico-operacional (e até separado e linear) tanto

dos fundamentos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural e dos pressupostos do ensino desenvolvimental quanto das teorias e metodologias de ensino e aprendizagem em línguas o que, de certa forma, contradiria a perspectiva desenvolvimental que defendemos ancorada em uma visão de mundo alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (MHD).

Assim, no presente estudo utilizamo-nos do termo instrumentação com uma carga semântico-conceitual de orquestração, isto é, de mobilização e atualização das complexidades teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem como unidade dialética, uma abordagem necessária à compreensão do fenômeno formativo de professores de línguas.

O problema científico, designadamente “Em que dimensões determinadas estratégias teórico-metodológicas de ensino de línguas podem promover a produção da capacidade de comunicação (compreensão e expressão)?”, serviu como questão orientadora da instrumentação. Para tal exercício, houve a necessidade de se estabelecer a sua amplitude conceitual com a qual delimitaríamos melhor os conteúdos, porquanto, iniciais da instrumentação.

Nesse âmbito, para ampliar o conhecimento das necessidades formativas expressas decidimos eleger para a introdução da intervenção formativa duas dimensões importantes que estão expressas na questão norteadora como elementos fundantes da comunicação em línguas: a dimensão da compreensão e a da expressão, ambas compreendidas como que integrando as modalidades oral e escrita da língua.

Para a realização dessa atividade, concebemos um roteiro de quatro perguntas que deviam ser respondidas no formativo que acima apresentamos (individual, em pares de dois formadores e a apresentação da resolução do grupo). Eis as perguntas:

1. O que significa, para mim, compreender ou falar uma língua?
2. Como é que, em língua, a compreensão e a fala (expressão) se desenvolvem?
3. É possível apontar fatores ou elementos que estão na origem da compreensão e da expressão na comunicação em língua?
4. De que forma eu penso que se ensina e se aprende uma língua?

As respostas e as reflexões produzidas recolhemo-las sob forma registro escrito e gravado, tomada de notas pessoais do pesquisador, de cada formador e do coletivo. Das informações obtidas procedemos a uma análise reflexiva dos núcleos temáticos constituintes das respostas separadamente e, de seguida, das relações ou conexões que esses núcleos estabelecem entre si no seu conjunto em atendimento à questão de base colocada (ampliação do conhecimento das necessidades formativas expressas a partir da reflexão sobre as dimensões da compreensão e da expressão da comunicação em línguas).

A síntese final sobre as dimensões da compreensão e da expressão da comunicação linguística configura as noções que constituem a comunicação linguística as seguintes:

atividade linguística, diálogo e da significação como dependente da pessoa que fala e do contexto em que a língua é produzida por meio da palavra.

Nós entendemos que essas noções (atividade, diálogo e significação) se relacionam entre si enquanto elementos que compõem a linguagem humana que se desdobra nos processos de concepção e construção da língua. O elemento comum dessas referidas noções na composição e no suporte da linguagem é o signo. Abrimos, assim, um precedente para o estudo da língua do ponto de vista dos construtos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin, objeto que será apresentado a *posteriori*.

Para a construção de bases teóricas que permitissem compreender a lógica do funcionamento dessas noções na comunicação linguística sob o enfoque do ensino desenvolvimental, optamos em criar ciclos temáticos de estudos coletivos teóricos e metodológicos de alguns dos principais conceitos que fundamentam a teoria histórico-cultural e também do marxismo e filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Os ciclos temáticos foram criados e estruturados em três campos de intervenção que se seguem:

- i. Ciclo de estudos da unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento;
- ii. Ciclo de estudos teóricos das noções de: conceito, conceitos científicos e espontâneos, atividade;
- iii. Ciclo de estudos sobre alguns conceitos linguísticos do marxismo e filosofia da linguagem: Teoria(s) de enunciação, enunciado, discurso, signo, significação, significado.

Ciclo de estudos da unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

A primeira forma metodológica de realização de estudos coletivos com os formadores para esse ciclo foi também a aplicação de um roteiro de perguntas básicas sobre o que se compreenderia quando se fala, separadamente, do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento. A segunda consistiu na exposição e debate, após as reflexões escritas individuais e em grupos de pares, sobre os principais aspectos levantados e analisados. Os aspectos levantados e analisados foram igualmente objeto da análise e construção de um relatório síntese que foi apresentado ao coletivo para a sua apreciação.

Nessa fase da pesquisa, começamos a assistir recorrentemente a ausência de um dos membros participantes, o que tornava difícil a realização das atividades de acordo com algumas formas metodologicamente sequenciadas. Para dar continuidade a pesquisa, ficou subtraído o movimento de reflexão das perguntas respondidas individualmente no grupo de pares, passando-se diretamente para a fase final em que se expunha para a discussão coletiva as produções individuais.

Além de registradas por escrito e por forma de áudio, o pesquisador tomava notas relativas a eventos e fatos colocados para dar substância às ideias individuais em confrontação com as produzidas no movimento final do grupo.

Baseando-nos nessa forma de colheita de dados, numa primeira fase procedemos à sua análise parcial, isto é, que corresponde apenas às relações que os formadores individualmente construíram entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento em comparação com a sua reflexão final no coletivo.

Na segunda, buscamos estabelecer possíveis diálogos da síntese sobre as respostas e suas respectivas reflexões com o quadro teórico ainda em construção e aberto. Ou seja, por ser o processo de análise um processo de construção de sentido para o pesquisador, a realização desse processo consistia na criação de unidades parciais de sentido baseando-nos também nos resultados parciais de cada etapa da pesquisa e orientando-nos pelo objetivo geral da investigação.

Quer dizer, que a análise dos dados se caracterizava por um processo de interligação da unidade fatos-sentido ao longo de todo o processo de produção do conhecimento sobre a docência em línguas. Neste caso específico e noutros posteriores (dos dois ciclos de estudos restantes), a análise dos dados foi realizada baseando-nos principalmente no estudo de sua relevância conceitual no quadro dos construtos teóricos da teoria histórico-cultural e do marxismo e filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin.

Ciclo de estudos das noções de: conceito, conceitos científicos e espontâneos, atividade.

Esse ciclo de estudos foi de extrema relevância para o grupo porque relacionou diretamente as questões pontuais ligadas à caracterização e à natureza do signo linguístico com a análise das condições da comunicação linguística para a compreensão e a expressão como objeto do ensino da língua. Com o objetivo de compreender o funcionamento da linguagem humana, pressupomos que o trabalho aprofundado com parte das noções acima selecionadas ajudar-nos-ia a ampliar o conhecimento sobre as diferentes formas e perspectivas do entendimento da língua em sua unidade com a realidade. Um entendimento que está na base do desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem conscientes, produtoras e transformadoras dos sujeitos e da realidade.

Para realizarmos esses estudos, utilizamo-nos do texto de Nunez (2009) como instrumento de apoio às reflexões. A estruturação das atividades compreendeu o levantamento inicial e individual das impressões sobre os conteúdos que as noções de conceito, conceitos científicos e espontâneos e atividade representam para cada formador, anotando-os no papel sob forma de ideias chaves que depois iriam ser explicadas e confrontadas com as dos colegas.

Uma vez que o rácio total dos formadores participantes nesse ciclo de estudos era ímpar (3), o segundo movimento que deu prossecução a essa atividade caracterizou-se pela troca e explicação do conteúdo apontado para cada conceito ao colega, tendo sido produzido uma síntese consensual entre si que foi apresentada sob forma de escrutínio

final no grande grupo.

Por se tratar de simples impressões sem alguma base teórica, criamos um outro movimento de reflexão em que, desta vez, os formadores tinham que retomar os consensos alcançados nas trocas de informação refletidas nos interpares e no grande grupo comparando-os, discutindo-os e elaborando suas próprias concepções com o apoio do estudo circunstanciado do texto de apoio selecionado. Fizemos um roteiro de perguntas simples e pontuais para tal exercício por entendermos que o grupo teria a oportunidade de aprofundar os pormenores de cada conceito. Eis o roteiro:

1. *Retome as principais ideias de cada conceito discutido e proceda:*
 - a) Ao levantamento de suas principais ideias em termos de conteúdos;
 - b) À comparação por oposição, diferença e semelhança dessas ideias-conteúdos com suas possíveis fundamentações teóricas e conceituais presentes no texto de Nunez (2009);
 - c) Comente, por suas palavras, essas diferenças, semelhanças ou oposições.
2. *Estabeleça eventuais relações das novas ideias-conteúdos, explicando:*
 - a) Processos de formação de conceito e formas de concepção de línguas;
 - b) Processos de formação dos conceitos espontâneos e científicos e com os de formação de gêneros primários e secundários em língua;
 - c) Unidade formação de conceito-concepção de língua-ensino/formação (unidade ou contradição?)

A reflexão em torno dessas questões precisou de três encontros (3 semanas), uma vez que nos reuníamos uma vez por semana. Na sua realização, foram enfrentados muitos fatores que obstaculizaram o decurso normal do programado dentre os quais os mais significativos: a falta de tempo para leitura e apontar o que partilhar com os colegas no grande grupo devido a outras funções que os formadores exercem na instituição e o grau de exigência da atividade cuja finalidade não foi muito bem interpretada e compreendida porque circulou entre os formadores a ideia de que se sentiam pressionados pelo volume de atividades da pesquisa e, por conseguinte, de exposição de sua autoridade intelectual. Esse último fator pode ser o motivo principal que esteve na origem da desistência da maior parte dos voluntários à participação da pesquisa.

Utilizando-nos dos tradicionais instrumentos de coleta de informações acima indicados (registro escrito e gravado, texto de apoio, roteiro de perguntas), a análise desse dados baseou-se também na discriminação/classificação das informações segundo a sua relevância para a compreensão de elementos que essencializam os referidos conceitos no campo desenvolvimental de ensino e formação.

Esse exercício demandava que, concomitantemente, desenvolvêssemos enquanto

pesquisador uma leitura não apenas ancorada aos referenciais teóricos de eleição da investigação mas também o desenvolvimento da criatividade e abertura a possíveis contrapontos nas unidades de análise estabelecidas com relação aos objetivos da pesquisa.

Ciclo de estudos sobre alguns conceitos linguísticos do marxismo e filosofia da linguagem: enunciação, enunciado, discurso, signo, significação, significado.

Interessava-nos nesses estudos as discussões e posições básicas sobre o desenvolvimento da linguagem e, por meio delas, a criação de possibilidades do entendimento da constituição da língua como signo que vai além de sua materialidade objetiva. Todavia, em conversas informais com os formadores sobre esse interesse, descobrimos que essa temática nunca tinha sido abordada por eles nem ao longo da formação inicial e muito menos ao longo do exercício profissional docente.

Em razão dessa necessidade decidimos, antes dos estudos da língua guiados pelo marxismo e filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin (MFL), realizar dois estudos propedêuticos das principais teorizações linguísticas sobre a enunciação. Esses estudos compreenderam sessões de atividades distribuídas por temáticas escolhidas de acordo com as necessidades dos formadores participantes que designamos por Teoria de Enunciação I (TE I) e Teoria de Enunciação II.

Baseando-nos nas necessidades expressas, fomos em busca da informação bibliográfica sobre a linguística da enunciação e descobrimos que, na verdade, o termo “enunciação” é muito usado na linguística francesa. Predominando na linguística inglesa com o nome de pragmática, o termo procura conceituar estudos da língua cujo sistema de regras é construído tendo em conta o sujeito falante, partindo de suas manifestações ao utilizar tal sistema nas suas produções linguísticas.

Apesar de conhecerem essa informação básica, os formadores evidenciaram não terem ouvido de algum lugar e por nenhuma plataforma de referência acadêmica (seminários, jornadas científicas etc.) falar da linguística enunciativa. Por causa disso, exigiram que se tratasse da problemática sob o seu ponto de vista básico para terem instrumentos com os quais entendem poder participar do debate na perspectiva do Círculo de Bakhtin adequadamente.

A primeira sessão, a Teoria de Enunciação I, organizou-se em torno do conhecimento geral sobre a constituição do *corpus* da enunciação, tomando como literatura de referência as teorizações dos clássicos da linguística enunciativa, tais como Benveniste, F. Saussure e Ducroit. O pensamento desses linguistas foi explorado com base em três artigos de seus principais estudiosos no Brasil. Para tanto, selecionamos três textos: dois de Valdir do Nascimento Flores como instrumento de apoio bibliográfico, “A enunciação e os níveis de análise linguística” (2010) e “O que seria uma gramática da enunciação?” (s/d) e um

texto de Ernesto A. Bertoldo em coautoria com Agustín intitulado “A constituição de corpora em linguística de enunciação”. (2011)

Para a realização do estudo, concebemos um roteiro de atividades em que os formadores deviam proceder:

- i. À caracterização da enunciação linguística;
- ii. À indicação de aspectos comuns em que se baseiam as teorizações da enunciação;
- iii. À diferenciação entre níveis enunciativos de análise e níveis linguísticos de análise.

A segunda sessão, a Teoria Enunciativa II, compreendeu basicamente um trabalho de refinamento conceitual do trabalho desenvolvido na primeira sessão, retomando a discussão a partir do desenvolvimento de atividades em torno da:

- i. Identificação de palavras, expressões ou elementos presentes nos textos de apoio que apontam atributos da enunciação;
- ii. Comparação crítico-analítica dos níveis de análise enunciativa de Benveniste com os linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos etc.);
- iii. Discussão sobre o conceito de enunciação e de enunciado em Benveniste.

Tal como foi nas atividades anteriores, a coleta dos dados relativos às discussões realizadas nas duas sessões que apresentamos acima foi possível utilizando-nos do registro escrito das informações documentadas pelos formadores quando das respostas individuais e coletivas ao roteiro de perguntas e quando da análise do conteúdo dessas informações obtidas com recurso ao registro gravado.

Criadas essas condições de base, dedicamos um espaço a estudos coletivos sobre como parte das noções acima vistas são discutidas no Círculo de Bakhtin buscando aprofundar as suas pressuposições conceituais na produção da língua. O estabelecimento do espaço coletivo de estudos e reflexões tinham como pauta de trabalho o debate sobre os principais problemas levantados pelo Círculo de Bakhtin para uma visão revolucionária da linguagem e, por conseguinte, da língua. Para tal finalidade, fixamo-nos dois objetivos:

- 1) Captar e aprofundar o objeto e o foco da enunciação, enunciado, discurso, significação e o do signo presentes na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin;
- 2) Debater as concepções do gênero discursivo e da ideologia no âmbito da construção da comunicação em línguas.

Quando dessa atividade, tínhamos apenas dois formadores participantes. Fato que metodologicamente afetou a organização da forma do movimento da produção das reflexões. Para ultrapassar essa situação, no primeiro momento cada participante recebeu uma folha em que vinham as noções de enunciação, enunciado, discurso, significado, signo, gênero

discursivo e de ideologia contemplando espaços vazios em que devia lançar, por escrito, suas impressões conceituais iniciais.

No segundo momento, cada participante apresentou suas impressões escritas ao colega presente explicando o teor do conteúdo de cada conceito. O colega podia perguntar, tirar dúvidas, concordar ou discordar mas argumentando a razão de qualquer posicionamento que fosse tomar em relação às explicações do colega. Em seguida, passou-se para a apresentação e debate final expondo-se as principais ideias construídas ao longo da apresentação individual ao colega. Esse último momento foi gravado para permitir o registro do modo como o resultado final foi sendo construído.

Ainda no quadro da mesma atividade, selecionamos quatro textos de apoio bibliográfico para sustentar e confrontar o resultado final obtido das impressões conceituais iniciais produzidos pelos formadores. Os textos escolhidos foram os capítulos 1 e 2 da segunda e terceira partes do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*.¹ A sustentação e a confrontação das impressões conceituais obtidas no primeiro e segundo movimentos de reflexão consistiram na recuperação das informações que foram atribuídas à cada conceito procedendo à sua avaliação comparativa com as informações que os formadores tinham que buscá-las dos textos selecionados.

Mesmo tendo restado apenas dois formadores participantes da pesquisa-formação, a realização dessa atividade foi-se caracterizando pela falta de leitura dos textos da parte dos participantes, além de começar a se notabilizar ausências recorrentes de um dos participantes. A justificção das alegadas ausências, segundo apuramos, comunga da ideia do fato de ter sido o final do ano, período em que os professores atendem à muitas demandas institucionais: organização das notas finais nas pautas oficiais, administração de provas aos alunos, elaboração de exames finais das disciplinas que lecionam, prestação de contas à instituição, isto é, a produção de relatórios finais sobre o seu e o desempenho dos alunos nas disciplinas curriculares lecionadas etc.

Para ultrapassar essa situação, os formadores produziram as suas análises por escrito e apoiados pelos textos que selecionamos as quais foram concluídas após três semanas prorrogadas para a sua entrega sob forma de reflexão ao pesquisador. Tendo ocorrido nesse formato a coleta de dados, a sua análise parcial por parte do pesquisador seguiu a lógica dos sentidos produzidos nas colocações individuais e partilhadas e nas do debate final das impressões conceituais iniciais em comparação com a qualidade conceitual da análise que foi produzida sob o apoio da literatura bibliográfica.

¹ Aponte-se que os trabalhos foram realizados, nessa altura, sob apoio dos textos da primeira versão do marxismo e filosofia da linguagem conhecida no Brasil e publicada pela Editora Hucitec, em 1981, em que M. Bakhtin assina ou é reconhecido como autor. Capítuos 1 e 2 da segunda parte do livro: 1. Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. 2. Língua, linguagem, enunciado. Capítulos 1 e 2 da terceira parte do livro: 1. A teoria do enunciado e os problemas da sintaxe. 2. Exposição do problema do discurso alheio.

A segunda etapa da pesquisa de campo (a intervenção formativa) também se caracterizou pelo desenvolvimento do trabalho de sala de aula. Devido à falta de tempo, por se tratar do final do ano letivo, a realização dessa atividade foi transferida para o segundo semestre de 2017. Ao retomar a pesquisa-formação nesse período, os outros integrantes do grupo já tinham se dado por desistentes o que forçou, pela necessidade da investigação, que integrássemos voluntariamente um participante que estivesse a lecionar uma disciplina de línguas seja ela o português, a didática da Língua Portuguesa ou metodologias de ensino da Língua Portuguesa.

Embora a atividade tivesse sido programada para ter lugar no segundo semestre de 2017, necessitávamos apenas mais quatro sessões de três horas de duração para cada uma delas, ou seja, um mês correspondente a doze horas de intervenção-formativa. Um dado importante é que definimos, por consenso, que o objeto das quatro aulas que iriam completar a etapa da intervenção formativa da pesquisa obedeceria o previsto no plano curricular do curso de Português que eram dois assuntos, nomeadamente o ensino do texto narrativo e do texto descritivo. Decidimos também que, em razão da necessidade de integração do novo participante da pesquisa, a primeira aula seria preparada obedecendo a critérios que melhor conviessem para o grupo, seguindo as seguintes linhas gerais de planejamento:

i. **A definição dos objetivos da aula** (a finalidade do ensino do texto narrativo): conhecer o texto narrativo, saber conceituar o texto narrativo e identificar os tipos de narrativa com ênfase no aprofundamento da narrativa.

ii. **construção das etapas da aula** (operacionalização): apresentação dos professores e do assunto, identificação de exemplos práticos do texto narrativo partindo de fatos vividos pelos alunos, estudo da narrativa a partir do texto de apoio selecionado e produção textual individual para apresentação na aula seguinte.

iii. **A distribuição do conteúdo** nas etapas da aula;

iv. **A seleção dos meios** (materiais) de ensino: foram apenas selecionados dois textos, conforme indicados nos anexos.

v. **As opções estratégicas de ensino** e a previsão das atividades de aprendizagem dos alunos.

Uma vez construídas essas linhas gerais da primeira aula, um dos formadores assumiu a responsabilidade de seu planejamento e lecionação tendo cabido aos restantes participantes a livre construção de uma grelha de observação que os permitisse reter detalhes que julgam ser importante levá-los à avaliação no grupo de pesquisa para agregar melhorias na aula seguinte. Apesar de ter sido do consenso, os participantes não apresentaram suas grelhas de observação da aula tendo se limitado apenas em comentários gerais que não foram além da estrutura mecânica da aula.

Para a pesquisa em curso, essa aula específica interessava ao pesquisador como objetivo específico compreender como a informação que os formadores têm sobre o texto narrativo é transformada em conhecimento, quais materiais de apoio são selecionados e sob o pretexto de quais critérios. Movidos por esse objetivo, as informações que colhemos com recurso à gravação e às anotações escritas sobre a aula foram analisadas tendo em conta o preenchimento de alguns requisitos construídos para a nossa observação da aula. Eis os requisitos:

Relação informação-conhecimento do formador:

a) Transposição direta ()? b) Transposição indireta ()? c) Outra forma, qual?

Estratégias utilizadas para o estabelecimento da relação informação-conhecimento do formador:

a) Pergunta-resposta ()?

b) Descoberta do aluno apoiada pelo material bibliográfico ()?

c) Descoberta do aluno apoiada pela indicação do formador ()?

d) Descoberta do aluno apoiada pela reflexão do formador ()?

e) Descoberta do aluno apoiada pela problematização conjunta formador-aluno ()?

Importância do materiais afeto ao ensino-aprendizagem:

a) Apoiar à reflexão sobre o conteúdo de ensino ()

b) Confirmar o conteúdo de ensino ()

c) Outra importância, qual?

Crítérios para a seleção do material de apoio:

a) Sem critério ()

b) Ampliação da discussão para atender às diversas reflexões sobre o conteúdo ()

c) Fonte de estudo do formador para o ensino ()

d) Fonte de busca da informação por parte dos alunos ()

A segunda aula se caracterizou por ser uma aula técnica pelo fato de o formador responsável ter-se dedicado ao fornecimento de apontamentos escritos aos formandos que, segundo a sua compreensão, constariam como uma síntese documentada da primeira aula. E nós não interferimos nessa decisão pessoal do formador por entendermos que ela seria mais um elemento que oportunizaria uma reflexão coletiva no momento da avaliação dessa aula e do planejamento da próxima que é terceira. Essa aula foi assistida apenas pelo pesquisador fato que justificou a realização da avaliação da primeira.

Aos procedermos à avaliação da primeira aula, as reflexões desenvolvidas em volta

dessa atividade formativa apontavam, entre vários aspectos, que as linhas gerais traçadas para o planejamento da aula sobre o texto narrativo não serviram de base para que o formador responsável pela leção concebesse ou criasse a sua aula. Pelo contrário, foram repetidas literalmente na sala de aula, o que gerou um defasamento entre as necessidades do ensino e atividades programadas para o efeito. De acordo com as reflexões produzidas na avaliação da aula, não se sabia muito bem o que cabia ao professor e aos alunos fazerem.

Dessa forma, a pauta do planejamento da terceira aula passou a ser o entendimento do conceito de atividade aplicado ao ensino e à aprendizagem da profissão docente. Em função dessa necessidade a aula número três foi preparada pensando-a na lógica do planejamento das atividades que permitem o controle consciente da didatização do conteúdo e da qualidade de sua estrutura na aprendizagem dos alunos.

Foi nesse sentido que a terceira aula, que abordou a temática do texto descritivo, foi pensada numa lógica reflexiva em que a sua concepção norteou-se pela intenção de comunicação do texto descritivo como gênero descritivo. Por isso, as atividades do estudo desse gênero corporizaram a preparação de uma aula em que o gênero discursivo fosse tratado de forma interativo-dialógica partindo das experiências dos formadores e dos formandos colhidas do seu cotidiano e que a sua compreensão fosse produto da discussão das interações e das representações que o texto selecionado procura estabelecer através da atribuição de sentidos aos significados que nele estão instituídos.

Nesse sentido, foram selecionados dois textos de apoio ao conteúdo da aula, nomeadamente “A morte de Virgínia” e “Numa tarde de verão”, em que este último ganhou o estatuto de texto principal da aula e o primeiro o de texto alternativo, para os quais foi fixado o objetivo geral comum a ser trabalhado: analisar os significados mediatizados pelo gênero descritivo, atentando os processos e modos de sua construção discursiva.

Estratificação das atividades:

1ª atividade: levantamento de comentários sobre as primeiras impressões do texto.

- a. Qual a impressão geral que tenho sobre o texto?
- b. O que o texto me faz lembrar? Por quê?
- c. Quais imagens no texto que me conduzem a essas lembranças?
- d. O que posso dizer ou quais relações posso estabelecer entre a imagem e o texto escrito (uma relação de complementariedade? De reforço do conteúdo ou se trata apenas de uma redundância?)
- e. Quais noções eu tenho sobre texto?

2ª atividade: cruzamento reflexiva entre os comentários gerais e os dados do texto.

- a. O narrador mostra dois movimentos de acontecimentos relatados no texto: o

primeiro é contínuo cujas ações são praticadas pelos meninos e uma garota, todos alegres, imbuídos no azáfama do calor e da praia; o segundo, que pode ser considerado não movimento, se faz representar por um homem de idade que, por sinal, está bem ao lado do narrador (estudar os sentidos das ações que mostram o movimento e as que representam o recorte de pausas);

b. O narrador presencia e vive esse dois movimentos que se contrastam pelo espaço físico (praia) e pelo tempo cronológico (dia de muito calor) atribuindo suas impressões às manifestações dos sujeitos que se fazem presentes nesse meio;

c. O narrador usa sua imaginação para descrever os acontecimentos objetivos segundo suas experiências afetivo-emotivas com a realidade que observa (descrição objetiva e subjetiva);

d. O texto é construído sob a base de uma organização de eventos descritos em que os enunciados (conteúdo) se opõem continuamente até que no fim esse estado de coisas muda.

3ª atividade: análise da dinâmica comunicativa do texto.

a. Refletir sobre a intenção do autor (Manuel Mendes) ao escrever o seu texto no gênero descritivo;

b. Quais passagens ou fenômenos no texto constituem índices dessa intenção?

c. Na verdade, o texto utiliza-se de muitos procedimentos discursivos. Identifique as suas marcas linguísticas explicando a sua função na totalidade do texto.

Tal como procedemos noutras atividades, privilegiamos como instrumento de recolha de dados os registros pessoais escritos sob forma de notas e as gravações das aulas. No caso da aula sobre o gênero descritivo, construímos uma grelha de observação que procurava responder as seguintes questões: as representações do professor sobre o seu saber do gênero descritivo e a sua relação com o seu ensino e com os alunos; as formas de interação do professor com o texto na reelaboração de sentidos dos significados textualizados e a conseqüente transformação em objeto de ensino; e a observação dos mecanismos que motivam o professor a estabelecer e mobilizar situações de aprendizagem considerando valores e realidade como uma unidade.

Por fim, a planificação e realização quarta aula junto à turma escolhida para essa atividade não se deu segundo o programado. Devido a esse fato, ela constitui um ponto de análise registrado sob o título de compreensão criativa da didática enquanto função discursiva da formação em Língua Portuguesa em que os formadores reconstroem a primeira aula como síntese de sua apropriação conceitual do ensino desenvolvimental em línguas.

A avaliação do processo de pesquisa-formação representa a terceira etapa

da IDF que coincide com a etapa em que reunimos os resultados parciais num processo analítico de conjunto mais geral da investigação. A realização dessa etapa recorreu às conceitualizações de **Isolado** (CARAÇA, 2002) e de **Episódio** (MOURA, 2004) tendo sido utilizadas como construtos teóricos por meio dos quais se pode descrever e caracterizar a realidade, procurando compreender esta última na sua complexidade.

Segundo Caraça, na caracterização da realidade há que ter em conta dois aspectos, nomeadamente o da interdependência e o da fluência das coisas. O primeiro aspecto explica-se nos termos em que “O mundo, no sentido mais amplo, é formado de tal modo que, à existência de um fenómeno, podemos sempre relacioná-lo com a de algum outro”. (MOURA, 2004, p. 266) E, o segundo pontua a tomada de consciência de Caraça (2002) em relação ao fato de ter notado que tanto as coisas quanto o mundo se encontram em constante movimento.

A pesquisa sobre formação de professores tem em vista a apreensão do movimento de formação, isto é, “apreender o movimento que leva o profissional de uma qualidade a outra. [O que significa que] Trata-se de identificar qualidades que possam ser indicativas do fenómeno formação e que nos permitam compreender o modo de formar-se professor”. (MOURA, 2004, p. 264, acréscimo do autor) Assim, apreender a realidade da formação de professores com recurso a isolados significa buscar “sessões da realidade capazes de desvelar manifestações do movimento de apropriação dos futuros professores sobre a organização do ensino”. (RIBEIRO; MOURA, 2012, p. 2)

É nesse sentido que a noção de **isolado**, enquanto forma de análise de dados, compreendeu processos de isolamento, separação ou recorte, em partes, da realidade para estudá-la. Todavia, as partes isoladas devem ser aquelas que contêm “factores dominantes, ou seja, todos aqueles cuja acção de interdependência influi sensivelmente no fenómeno a estudar”. (CARAÇA, 2002, p. 105)

O isolado é, na verdade, parte da realidade seccionada mas **arbitrária**. Isso significa que a partir de um isolado podem derivar vários outros que procuram dar cobertura às análises do objeto em estudo, servindo igualmente como referenciais satélites importantes.

Em auxílio à explicitação e compreensão do isolado, Moura (2004, p. 268, acréscimos do autor) aponta que os conceitos de **qualidade** e de **quantidade** podem iluminar o seu entendimento nos seguintes termos:

[Refletindo relações de interdependência entre dois componentes do isolado, Qualidade é] conjunto de relações em que um determinado ser se encontra com os outros seres dum agregado. As qualidades são relações orientadas. [E a Quantidade] é um atributo da qualidade. Não necessariamente vem traduzida em números. Essa tradução depende, como a história bem o demonstra, do grau de conhecimento que se tem sobre o fenómeno.

Para dar visibilidade e materialidade concretas às relações internas e às de interdependência entre os isolados abstraídos dos dados da pesquisa utilizamo-nos também do conceito de **episódios** no sentido acima já exposto. Ou seja, o que caracteriza os episódios é que eles possibilitam a revelação das ações dos sujeitos que se encontram representados num determinado isolado, servindo-nos de sua variedade em termos de opções para a consecução ou constituição de tal visibilidade:

Quanto à natureza, podemos destacar se se trata de conceitos, de modos de ação, de valores, de conhecimento estratégico (organização do trabalho coletivo e das relações de trabalho, criação de atividades desencadeadoras de aprendizagem), ou se é apenas conhecimento prático. Quanto à qualidade, [...] poderão revelar se se trata de ações coordenadas pelos motivos individuais ou coletivos, se visam à concretização da atividade ou feitos sem vínculo com os motivos dessas ações, se articulam análise e síntese na avaliação das ações. (MOURA, 2004, p. 273)

Sob a orientação desses construtos teóricos, a análise global dos dados da pesquisa permitiu abstrair cinco Isolados e seis Episódios, nomeadamente:

I. *A unidade conhecimento-domínio da língua* que sintetiza as discussões sobre em que, efetivamente, consistem as habilidades linguísticas utilizando-se do confronto das unidades de sentido e das semânticas em língua. Os episódios A e B relatam situações atravessadas por marcas que conceitualizam o conhecimento sobre as relações de sentido e as relações de significação que são construídas com recurso à palavra, enquanto unidade semântica da língua. Na mesma direção, aponta-se o significado do domínio e do conhecimento da língua tendo como base as relações dialógicas que ela veicula numa dada esfera da interação verbal na perspectiva da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin.

II. *A unidade motivo-objeto nas práticas de formação didática do formador* representa uma produção analítica dos dados da pesquisa em que se considera a atividade docente como uma atividade mediada por significações cujo conteúdo é social e culturalmente constituído e, por desempenharem um papel importante nas transformações conducentes ao desenvolvimento do professor, tais significações unem as necessidades dos professores a seus motivos.

Com foco na formação didática do formador de professores da Língua Portuguesa, esse isolado apresenta a análise sobre como é que o objeto da atividade formativa, o conteúdo, se relaciona com o motivo formador de sentido trazendo algumas sínteses sobre as contradições expressas nas noções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento no trato da unidade motivo-objeto no ensino-formação em línguas.

Nesse sentido, o Episódio C relata analiticamente as contradições inerentes às dificuldades de compreensão da unidade ensino-desenvolvimento. Essas dificuldades são resultado da contradição estabelecida entre o conhecimento cultural e o conhecimento científico que, na verdade, são uma unidade conhecimento-cultura.

III. *A contradição ensino-conhecimento da/em língua*, que marca o movimento em que se constitui a transformação dessa relação (ensino-conhecimento) em unidade ensino-desenvolvimento, apresenta as práticas de ensino e o seu conteúdo como espaços da atividade propiciadora da apropriação do conhecimento em línguas. Procura-se, portanto, evidenciar tipos de conhecimentos que a realização da atividade de ensino no contexto da formação de professores do Português são ou não privilegiados e localizando suas principais contradições na relação com o papel do uso do signo ou da palavra na instituição do caráter desenvolvimental da língua (signo como mediador de conteúdos para a apropriação desse conhecimento).

Vincula-se a esse isolado o Episódio D que sinaliza aspectos das práticas tradicionais de ensino em confronto com algumas dimensões necessárias ao planejamento e organização da aula em línguas, atendendo alguns pontos de base teórico-prática da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. Na confrontação, sinaliza-se igualmente elementos que corroboram a transformação das práticas de ensino-formação dos formadores, tal é o caso do plano e dos objetivos da aula de línguas.

IV. *Das aproximações para ruptura-desenvolvimento nas práticas de ensino-formação* aponta dois objetos principais (1. as práticas conceituais que governavam a relação ensino-atividades de aprendizagem de uma visão unilateral das suas leis objetivas para uma abordagem mais dialética; e 2. modos de compreensão da articulação das teorias de aprendizagem com as atividades de ensino) produzindo algumas superações que consideramos serem indicativos da transformação dos formadores.

O Episódio E traz à ribalta as discussões sobre a unidade teoria-prática na atividade de ensino-aprendizagem da língua recuperando a necessidade de estabelecimento da unidade entre o universal e o particular e reiterando a ideia de que qualquer teorização da língua materna, segunda ou estrangeira, em vez de ambicionar um papel funcional universal, deve estar a serviço de objetos ou finalidades específicas das práticas sociais para as quais a língua se orienta.

V. *Os inputs da unidade imitação-criação e a transformação do ensino-desenvolvimento profissional do formador*, enquanto isolado, analisam os elementos, as situações ou fatos que representam a presente pesquisa, designadamente a **IDF**, como espaço didático e formativo tanto do pesquisador quanto dos formadores de professores participantes, no movimento da constituição dos objetos da imitação e em que perspectiva os mesmos se afiguram como entidades da criatividade.

O Episódio F aponta o que, no sentido vygotkiano, foi imitado e criado possibilitando a ampliação de conhecimentos sobre a atividade profissional docente mediada por alguns conceitos da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. Assim os objetos de imitação foram: a atividade linguística dos sujeitos professores com os signos na produção de seus discursos comunicativos e a compreensão criativa da didática como

função discursiva (construção colaborativa de sentido) orientada para o ensino-formação do professor da Língua Portuguesa.

1.4 Apontamentos ético-legais da pesquisa

A investigação do objeto desse trabalho científico ocorreu tendo como seu *locus* de pesquisa a Universidade Pedagógica, em Moçambique, no quadro da formação profissional de professores de línguas circunscritos ao Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da Delegação da Beira.

Terminada a concepção do projeto da pesquisa, programou-se a realização do trabalho de campo que teve lugar na universidade em referência, no segundo período de 2016, com os formadores de professores. E essa programação foi autorizada pela Coordenação Geral de Cooperação Internacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, a 4 de maio de 2016, antecedida por uma apreciação de sua solicitação pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia conforme o Ofício UFU/PROPP 019/2016 da Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em anexo, que serviu de protocolo do processo.

Devido à natureza da investigação a qual envolve seres humanos, precisava-se de um aval institucional quer da parte da universidade em que o pesquisador desenvolve a sua tese, a UFU, quer da parte do lugar de acolhimento da pesquisa, a UP-Beira. Nesse sentido, em atendimento ao aval institucional da UFU submeteu-se ao Comité de Ética e Pesquisa - CEP/UFU o projeto de pesquisa intitulado “Uma Didática para formação de professores de línguas no contexto da educação superior na perspectiva histórico-cultural” que foi aprovado sob o parecer consubstanciado da instituição de tutela com o número 2.126.045 e com o CAAE: 67772717.0.0000.5152.

Na sequência, contactou-se a instituição de acolhimento da pesquisa no sentido de declarar a co-participação assegurando as suas responsabilidades em termos do compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estruturas necessárias; e apresentou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE, que inclui formas de recrutamento dos formadores de professores participantes e outros aspectos relevantes para o andamento da pesquisa.

Assim, a constituição do grupo com os formadores de professores realizamo-lo através da formulação de um convite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentando-o, primeiro, à instituição, e por via desta, houve uma reunião do Departamento em que foi concedida uma oportunidade ao pesquisador para falar da pesquisa e da necessidade da participação dos colegas. Em segundo lugar, o mesmo termo foi apresentado aos visados que, depois de apreciá-lo, exprimiram a sua aderência ao projeto assinando o documento.

Refira-se que a apresentação e a assinatura consentida dos formadores foram realizados em momentos diferentes, isto é, de acordo com o tempo disponível de cada formador tendo cabido ao pesquisador a tarefa de contactá-los permanentemente. As primeiras duas semanas da IDF contou com a presença de quatro formadores e, com o andar do tempo, as atividades realizavam-se quase sistematicamente com o número que oscilava entre dois e três.

Na parte que foi dedicado ao trabalho de preparação e ministração das aulas, o grupo sofreu ainda uma desistência tendo ficado apenas com um formador que, naquele período letivo, não leccionava matérias diretamente ligadas à Didática ou metodologias de ensino afins. Sentimos a necessidade de integrar na pesquisa um novo formador para o atendimento dessa demanda que foi aprendendo com o grupo o objeto e as modalidades da pesquisa no contexto prático do trabalho investigativo e formativo.

Uma vez que esta pesquisa envolve seres humanos, admitimos, com efeito, que ela é susceptível de riscos que comprometem, principalmente, as identidades física, intelectual e moral dos participantes. Para protegê-los informamos, através do TCLE, que o desenvolvimento das atividades constantes da pesquisa oferece risco de identificação dos formadores visados.

Para minimizar esse risco, apontamos duas principais medidas: **1.** ao longo do desenvolvimento da pesquisa no grupo, os dados iniciais escritos dos participantes serão sistematicamente coletados sem a identificação do participante. Estes serão codificados e, posteriormente, discutidos no grupo para configurarem a síntese do coletivo e **2.** os mesmos dados serão igualmente protegidos pela codificação dos nomes dos participantes e das suas respostas na publicação dos resultados da pesquisa; ou seja, a identificação da informação bem como suas interpretações relativamente aos objetos alvo da análise pessoal e coletiva (sob forma de síntese) dos participantes será preservada por meio da codificação das respostas que inclui a utilização de nomes fictícios.

Parte I

O ENSINO DE LÍNGUAS: o contexto na Educação Superior em Moçambique e as bases conceituais para a constituição do ensino desenvolvimental

2 PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUAS NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

2.1 Ensino de línguas, contextos e circunstâncias

A formação de professores de línguas no ensino superior em Moçambique constitui uma temática importante de análise do seu decurso didático dada a diversidade social, étnico-linguística e cultural do país, implicando uma ação didática e pedagógica que acolha e dialogue com esta diversidade de forma crítica para compreendê-la em prol do desenvolvimento da qualidade do ensino e do desenvolvimento dos professores do Sistema Nacional de Educação (SNE). Tal é o caso da didática para formação de professores de Português na universidade, em que tomamos como referência contextual do estudo a Delegação da Beira da Universidade Pedagógica, instituição de ensino superior em Moçambique (África).

A diversidade linguístico-cultural faz o presente estudo eleger a formação de professores de Português na universidade, nosso foco de estudo, dentro do quadro da Didática de Língua Não Materna (Dlnm), pelo fato de o português ser considerado Língua Segunda (L2) para a maior parte dos seus falantes em Moçambique, e havendo casos, não menos importantes, em que a mesma Língua ou é considerada Estrangeira (LE) ou ainda julgada uma Língua de Herança (LH).

Essa diversidade linguístico-cultural autoriza o entrecruzamento de diversos elementos conceituais que, de igual modo e por sua vez, tendem a (re)configurar os domínios do uso da Língua Portuguesa em dimensões significativamente estratificadas na comunidade linguística moçambicana.

Na formação dos professores de línguas, a classificação das línguas em materna, segunda ou estrangeira não tem decorrido de um adequado domínio conceitual. O fato é que a estratificação e conceptualização das línguas em materna, segunda, estrangeira ou de herança tem sido concebida com recurso a critérios não somente cronológicos como também fixos e consumados o que, segundo o estudo realizado por Monteiro (2015), reduz a compreensão das diversas relações que podem se estabelecer na utilização prática das línguas tanto em contextos monolíngues quanto em contextos plurilíngues.

No seu estudo, a autora salienta haver uma unanimidade relativa diante das complexidades de definição do conceito de língua materna entre os mais destacados autores (ANCA, 1999; KOCHMANN, 1982; MACKEY, 1992). Retira ainda dos mesmos autores alguns grupos de critérios que podem ser convocados para a pretensa classificação, a saber: o entendimento de Kochmann, segundo ela, é o de que os critérios que podem estar em volta do conceito de língua materna podem ser afetivos, quando a LM se equipara à língua

dos progenitores; ideológicos, quando se estabelece uma relação da LM com a língua que se fala no país onde determinado sujeito nasceu e os de auto-designação, quando se associa a LM ao sentimento de posse ou de pertença.

No mesmo quadro, Monteiro (2015, p. 37) aponta que, enquanto para Dabène “[...] as competências e/ou práticas individuais, as atitudes e representações face à língua, a questão identitária, assim como a descrição dessa mesma língua [...]” constituem normas de definição da LM, três critérios que estarão por trás do conceito da LM em Mackey (1992), nomeadamente o critério de primazia, de domínio e o de associação. O critério de primazia refere-se à

[...] primeira língua aprendida e compreendida pelo sujeito, assim como à língua falada pelos progenitores (incluindo neste ponto o critério afetivo de Kochmann) [...] O critério de domínio está associado à noção de competência e proficiência linguística, ou seja, à língua que o falante domina, aquela que conhece melhor ou que mais utiliza (...). Finalmente, o critério de associação refere-se ao sentido de pertença a um grupo sociocultural, étnico ou nacional com o qual o sujeito se identifica e que lhe confere identidade. (MONTEIRO, 2015, p. 36-37)

A problemática da conceptualização e delimitação das línguas no que concerne à ambiguidade e à complexidade terminológica é extensiva à “Língua Segunda”. Duas acepções distintas são admitidas no seio de académicos e pesquisadores as quais remontam contextos de utilização anglófonos e francófonos:¹

En contexte anglophone, une langue seconde (seconde langue), s’identifie à toute langue acquise chronologiquement après la langue initiale ou L1. Celà signifie que, en dehors du moment de leur apprentissage, on n’établie pas de difference entre langue seconde (LS) et langue étrangère (LE), 2. En revanche, en contexte francophone ce concept est plus restraint et, de notre point de vue, plus pratique et pertinent: unde langue seconde est toute langue non initiale acquise par impregnation sociale et/ou immersion scolaire. (RIVEIRO; SERRANO, 2012, s/p, tradução livre do autor da Língua Francesa para a Língua Portuguesa)

Nas acepções (anglófona e francófona) acima apresentadas, dois pontos de vista são apresentados sobre o conceito de língua segunda, o ponto de vista cronológico que evidencia a dimensão temporal de aprendizagem e o ponto de vista contextual que justifica a dimensão situacional de aprendizagem que, simultaneamente, convive com as situações de aprendizagem de natureza sociolinguística.

¹ 1. No contexto de língua inglesa, uma segunda língua (segunda língua) é identificada com qualquer língua adquirida cronologicamente após a língua inicial ou L1. Isto significa que, para além do momento da sua aprendizagem, não é feita distinção entre segunda língua (LS) e língua estrangeira (LE), 2. Por outro lado, no contexto francófono, este conceito é mais contido e, do nosso ponto de vista, mais prático e relevante: uma segunda língua é qualquer linguagem não inicial adquirida através de impregnação social e / ou imersão escolar

Aplicadas ao quadro de Português Língua Não Materna (PLNM), ou especificamente ao ensino de Português Língua Segunda (PLS), as aceções acima apresentadas corroboram o sentido de que “nos países africanos de expressão portuguesa (...), uma LS é uma língua que ocupa um ‘espaço próprio’, de ‘natureza não materna’ e que detém o estatuto de ‘língua oficial’”. (MONTEIRO, 2015, p. 38)

Nessa perspectiva, os critérios que ratificam a conceptualização da Língua Segunda parecem ser os cronológicos e institucionais, já que

O critério cronológico associa-se a critérios psicolinguísticos, tais como a ordem de aquisição da língua e domínio da mesma, o critério institucional relaciona-se com critérios sociolinguísticos, nomeadamente o estatuto da língua num determinado país. (ANCA, 1999 apud MONTEIRO, 2015, p. 38)

Em relação ao conceito de Língua Estrangeira (LE), estudos desenvolvidos por Flores (2013) indicam a inexistência da unanimidade em relação à distinção entre Língua Segunda e Língua Estrangeira.

Se por um lado, os autores partidários dos critérios sociopolíticos posicionam o seu pensamento no sentido de que a Língua Estrangeira é concebida como que sendo desprovida de algum estatuto sociopolítico de qualquer natureza (MONTEIRO, 2015), por outro, os teóricos da escola gerativa representados por Chomsky (SCARPA, 2001) são indiferentes à distinção LS/LE por entenderem que “o processo de aprendizagem é equivalente, isto é, assume-se que o ser humano possui apenas uma forma de assimilar conhecimento linguístico não-nativo”. (FLORES, 2013, p.48).

A alegada indiferença aos processos de aprendizagem da LS/LE explica-se na teoria gerativa de Chomsky em que se encontra uma postura inatista diante da aquisição da linguagem, ou seja, o homem tem um dispositivo inato por meio do qual adquire a linguagem. Ao compreender a linguagem como um dispositivo geneticamente biológico, Chomsky e o seu grupo entende que os processos de aprendizagem da língua têm fundamentos universais. Ser-lhe-ia inútil a distinção dos processos de aprendizagem de línguas LS/LE uma vez que na sua compreensão existe uma gramática universal que “[...] não depende, necessariamente, de outros módulos cognitivos, muito menos da interação verbal”. (SCARPA, 2001, p. 209-210)

Diante da diversidade de concepção das línguas em materna, segunda ou estrangeira e da conseqüente complexidade e multiplicidade de situações de aprendizagem, a singularidade, generalidade ou originalidade que comporta a cada uma destas estratificações é limitada, pois que “A especificidade é necessariamente relativa, supõe uma comparação, neste caso, do PLNM, com outras línguas, as línguas maternas dos aprendentes, mas também com as suas outras línguas segundas, estrangeiras, nas quais têm diferentes graus de competência”. (CARREIRA, 2013, p. 27)

Assim, para uma parte significativa dos formadores na Universidade Pedagógica (Moçambique), e para os respectivos formandos, designadamente futuros professores, a Língua Portuguesa (LP) constitui de alguma forma a sua segunda língua, o que influi em grande medida na sua concepção e também na realização de ações didáticas para o desenvolvimento da formação de professores de línguas para alimentar o Ensino Secundário Básico e Geral de Moçambique com professores qualificados.

Nesse contexto, tanto os formadores bem como os formandos têm, a priori, e na sua maioria, um sistema linguístico primeiro a que recorrem para refletir e construir hipóteses sobre o processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua Segunda (PLS); ou seja, há uma língua preexistente, que é a sua Língua Primeira (L1), que intervém no processo contribuindo na tomada de decisão sobre a formulação de hipóteses de ensino e de aprendizagem desta língua no contexto de formação de professores.

O apontado contexto linguístico com que se caracteriza a sociedade linguística moçambicana, mais incisivamente o das práticas de formação de professores de línguas na universidade, quando equiparado com alguns dados de literatura sobre os conceitos de LM, LS, e LE, revela mais um aspecto importante, quanto a nós, perverso segundo o qual a Língua Portuguesa (LP), sendo uma língua cujos falantes são uma minoria, é uma língua das instituições e politicamente legitimada como instrumento político-ideológico para garantir a unidade nacional.

Dados históricos sobre a política linguística em Moçambique apontam o papel das línguas bantu e portuguesa com características que têm estado a atravessar momentos políticos conturbados em relação à sua legitimação no concerto das identidades sociopolítica, econômica e cultural nos diversos e complexos grupos étnicos moçambicanos.

Basílio (2015, p. 217), ao conceituar identidade como “construção sociopolítica que resulta das interações dos sujeitos individuais e colectivos no interior de um projeto comum”, correlaciona identidade moçambicana e moçambicanidade entendendo que constituem termos nascidos da FRELIMO² com o propósito de combater a sujeição colonial portuguesa.

O autor apresenta duas principais características que justificam a origem da terminologia de identidade moçambicana ou, se quisermos, da moçambicanidade:

A moçambicanidade como realidade sociopolítica nasceu, primeiro, como um projeto de resistência ao colonialismo e uma negação a todas as formas de ser impostas pelo aparato colonial, segundo, como uma relação coesa de forças sociais de diferentes grupos étnicos internos a partir da qual os signos diferenciadores dos eus culturais e individuais são submersos no discurso da nação. (BASÍLIO, 2015, p.217)

Nesta perspectiva, a identidade moçambicana cristaliza conceitos em torno de

² Frente de Libertação de Moçambique, partido no poder desde a independência de Moçambique, em 1975.

ideias que se relacionam com a necessidade do nacionalismo, tido como um importante recurso para a consolidação da auto-afirmação, um nacionalismo que numa primeira fase elegeu a Língua Portuguesa como língua de unidade nacional em prejuízo das línguas bantu, ou seja, locais e, mais tarde, em razão da transição política do monopartidarismo para o pluralismo político. As línguas bantu chegaram a ganhar o estatuto político de línguas de identidade nacional.

Na primeira fase do projeto de identidade nacional a FRELIMO declinou-se do pluralismo linguístico nacional nos *currículas* escolares sob fundamentos que apontavam um possível tribalismo linguístico que poderia pôr em causa os objetivos da unidade nacional que, no fundo, se equiparam com os objetivos de Estado-nação.

Esse fato é, para Basílio, um importante déficit político-linguístico da FRELIMO no projeto da identidade moçambicana. O autor critica vigorosamente esta posição política afirmando que

A FRELIMO, receosa do tribalismo linguístico, esqueceu-se que a sobrevivência das culturas moçambicanas depende da sobrevivência das línguas-bantu moçambicanas. Se esse propósito tivesse sido observado, a grande revolução teria libertado as línguas e as culturas nacionais e, estas teriam se (sic) beneficiado da revolução, mas ao contrário foram hostilizadas. (BASÍLIO, 2015, p. 242)

A segunda fase do projeto da moçambicanidade, caracterizada pelo advento da alteridade e pluralidade política, assiste a emergência de um movimento de recuperação do capital cultural local dos moçambicanos. Esse movimento oficializa-se constitucionalmente pelo Estado moçambicano, através da Constituição da República de 2004 que reconhece as línguas locais como patrimônio cultural e educacional.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) materializou a constitucionalidade das línguas locais concebendo *currículas* escolares que pudessem associar as línguas locais não apenas a “meros instrumentos de comunicação, mas [a] meios de transmissão de valores culturais e de construção de identidades” (BASÍLIO, 2015, p. 246).

Por outro lado, a mesma constituição, no seu Artigo 10, declarou a Língua Portuguesa não apenas como Língua Oficial (LO) como também validou este idioma “como língua de instrução e de prestígio, estatuto que ostentava desde o período colonial” (MOÇAMBIQUE, 2004) numa clara alusão a ideia de preservação da identidade e da unidade nacionais.

O “casamento” político das Línguas locais e Portuguesa testemunhado nas terminologias de “unidade nacional” e de “identidade nacional” fomentou, no campo didático-pedagógico, a introdução do ensino bilingue.

O quadro teórico-conceitual do bilinguismo revela-se complexo. Neste trabalho, longe de discuti-lo em função de suas dimensões, denominações e definição (em razão

deste pertencer a um domínio científico de especialidade própria), importa atentar a sua conceptualização básica para compreender a nova geografia da política linguística moçambicana no sistema educacional, uma conceptualização que dá conta de que o bilinguismo compreende a capacidade de determinado sujeito falar duas línguas.

É oportuno salientar que o ensino bilingue “pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função: de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de factores sócio-políticos” (MEGALE, 2005, p. 7). Os conceitos e contextos eleitos do ensino bilingue na escola moçambicana envolvem categorias que consideram “ensino bilingue (línguas moçambicanas - L1 e português - L2); o ensino monolíngue em português com recurso às línguas locais e línguas locais como disciplina”. (BASÍLIO, 2015, p.246-247)

A educação bilingue constituiu uma mudança na política linguística e compreende a inclusão das línguas moçambicanas bantu no ensino. O processo de sua implementação teve duas etapas em que a primeira, a etapa experimental, situa-se entre os anos de 1993 a 1997 (em Tete e Gaza); e a segunda etapa, caracterizada pela implementação sucessiva do processo, em todo o país, começa em 2004 quando, nessa altura, verifica-se a introdução de duas ou mais línguas bantu nas províncias afetadas.

Tendo começado no Ensino Básico,

Prevê-se que os alunos abrangidos pelo sistema do Ensino Bilingue em 2004 estejam, presentemente, a frequentar o Ensino Secundário Geral (ESG), onde as aulas são ministradas em língua portuguesa, em todas as disciplinas, com exceção da disciplina de inglês; isto é, estes alunos estão, agora, inseridos no Ensino Monolíngue, não tendo sido dada continuidade ao Programa de Educação Bilingue iniciado no Ensino Básico. (DANIEL, 2015, p. 60)

O programa do Ensino Bilingue em Moçambique (PEBIMO) foi financiado por dois organismos internacionais, as Nações Unidas (PNUD) e o Banco Mundial (BM) e ditou a reestruturação substancial do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) de 2007, já que este estaria afetado no sentido de dar continuidade ao Ensino Bilingue iniciado em 2004.

A reestruturação curricular refletiu-se em duas principais mudanças no currículo escolar do ESG, nomeadamente a variação e/ou complexificação e flexibilização do currículo e a conjugação e integração entre os elementos práticos e tecnológicos do ensino. Neste caso, o estudo de Daniel (2015) mostra que os objetos dessas mudanças curriculares incidem respectivamente sobre a “integração e valorização de ‘saberes locais’, de modo a responder às necessidades das comunidades.

Os conteúdos de interesse local devem ser abordados (...) em atividades extra-curriculares” e sobre uma possível articulação da vida familiar, acadêmica e de trabalho.

A forma encontrada para materializar esta última mudança foi a de encaixar “novas disciplinas na área de Atividades Práticas e Tecnológicas, tais como: Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação, e disciplinas profissionalizantes como Noções de Empreendedorismo e Agropecuária.”

Esta proposta curricular assemelha-se, em muitos aspectos, com a definição do ensino bilingue observando três categorias de sua definição, nomeadamente a categoria de intensidade, a categoria de objetivos e a categoria de *status*:

Dentro da categoria intensidade são identificados quatro tipos de programas bilingues. O primeiro deles é denominado bilinguismo transicional. Nele a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para L2. O segundo programa é denominado bilinguismo mono-letrado. Neste programa a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2. O terceiro programa é o bilinguismo parcial bi-letrado em que ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore; enquanto a L2 é utilizada para as demais matérias. O quarto programa é o bilinguismo total bi-letrado no qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios. (MEGALE, 2005, p. 8)

Contudo, uma visão integrada das categorias acima mencionadas não é pacífica e linear porque, além de demandar qualificações profissionais do professor, exercício muito doloroso no contexto geral da formação de professores em Moçambique porque o estudo que citamos acima revela insuficiências em termos de preparação profissional de professores para se adequarem às exigências patentes nas mudanças curriculares.

Parece existir desfasamento entre propósitos políticos relativos ao programa curricular do bilinguismo, um desfasamento ligado à falta de conjugação entre as linguagens política e pedagógica, da falta de elementos que garantem no terreno a articulação entre as resoluções linguísticas de unidade nacional e de identidade nacional. E, o problema político-linguístico (o de multiculturalismo curricular) ainda persiste:

a adoção de uma nova língua é um problema, em geral, de linguagem política. Pode acontecer que essa adoção decorra de outra linguagem também importante – a linguagem econômica e comercial. O que não se pode negar é que essa adoção implica numa dependência maior ou menor da fonte difusora. (MELLO, 2009, p. 450)

Mesmo assim, prevalecendo diversas línguas maternas (L1) faladas pela grande maioria populacional, o reconhecimento e legitimação institucionais destas ainda se encontram em fases embrionárias em termos de construção de políticas linguísticas. Aliás, parece-nos que a Língua Portuguesa (LP) tem assegurado certos interesses, uma vez que “A legitimação e a protecção de uma língua autorizada são obtidas por via do controlo

das condições sociais de produção e reprodução dos seus produtores e consumidores”. (FIRMINO, 2005, p. 39)

A questão da legitimação e autorização de certas línguas em detrimento de outras, tal como pretende mostrar o papel do ensino de português no contexto universitário em Moçambique, é evidenciada na pesquisa do acima citado e importante pesquisador moçambicano como que rotulada a atributos em volta de uma hegemonia linguística a serviço de determinados interesses circunstanciados pelas políticas do Estado-Nação em África, continente de que Moçambique faz parte, já que

Uma língua legítima é o “resultado da coerção linguística” exercida através do poder da gramática, da tradição literária, dos meios de comunicação social, e outros. A coerção linguística pressupõe a dominação simbólica, através da qual os falantes são levados a não reconhecer a dominação subjacente à promoção de uma língua autorizada. (FIRMINO, 2005, p. 38)

Esta concepção da língua é que tem sido produzida, na maior parte das situações de ensino ou formação ao longo do curso, na educação superior em Moçambique, principalmente no contexto de formação de professores de línguas na Universidade Pedagógica-Delegação da Beira, o que tem sua visibilidade significativa na qualidade profissional dos futuros professores de Português, reverberando em importantes dificuldades didático-pedagógicas para o seu desdobramento como Língua Segunda (L2) no contexto de formação de professores.

2.2 Ensino de línguas, práticas de formação na UP-Beira

A Universidade Pedagógica, em Moçambique, é uma universidade estatal cuja vocação primeira é a formação profissional de professores para todos os níveis de ensino. Esta responsabilidade cobra aos formadores que nela trabalham, de acordo com os domínios específicos de atividade letiva e formativa, um conhecimento científico especializado que só pode ser adquirido com recurso ao desenvolvimento de uma formação sólida, consistente e coerente.

Em se tratando de ensino e formação de professores de línguas a responsabilidade é tanto mais acrescida, na medida em que a Didática de Línguas (DL) assume pelo menos duas dimensões que lhe são específicas, nomeadamente a dimensão relativa ao fato de a Língua Portuguesa (LP) constituir, ela própria, e, ao mesmo tempo, objecto e meio de transmissão de conhecimento, legitimando a sua transversalidade que vai além dos marcos fronteiriços do ensino de línguas ou da didática, como disciplina curricular para formação de professores de línguas:

Nesta perspectiva, é possível conceber a aula de Português como o espaço onde os elementos integrantes destas duas dimensões estão (ou não)

todos presentes e em graus diferenciados. Se fizermos corresponder no plano pedagógico, a língua enquanto objecto aos conteúdos que são apresentados para ensino-aprendizagem e a língua enquanto meio às estratégias que são propostas para a sua operacionalização, incluindo nestas as estratégias de ação verbal organizadas pelo professor, tal poderá significar que a focalização maior ou menor em cada uma delas poderá indicar se a língua é efetivamente instituída como objecto de ensino ou se é utilizada como código linguístico comum, isto é, como meio. (CARVALHO; RODRIGUES, 2003, p. 79)

Além de outras ainda mais importantes, as duas características a que os autores acima referendam são fundamentais e específicas, pois permitem, segundo as suas palavras, “detectar a configuração dos domínios linguísticos, instituídos como conteúdo das aulas, e identificar graus de predominância” (CARVALHO; RODRIGUES, 2003, p. 79) que mais circulam no processo de formação e as razões que os sustém.

A minha experiência docente no ensino superior como formador de professores de línguas, mormente de Português (com habilidades a Francês ou a Inglês), revela um conhecimento científico inconsistente, em razão de insuficiências na formação inicial, para a formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa nas condições em que esta é pretendida como Língua Não Materna (LNM), isto é, tomando-a como língua segunda (L2) ou estrangeira (LE), já que o ensino e/ou formação de professores sob estes dois domínios implica o seu entendimento conceitual de uma língua não nativa na qual são consideradas outras variáveis epistemológicas com as quais dialoga a Didática da Língua Segunda (DL2).

Ao mesmo tempo, nessa experiência fui testemunhando práticas de ensino e/ou de formação de professores de línguas (Português) excessivamente centradas nas competências linguísticas predominantemente prescritivistas sob variadas modalidades de realização.

Não que elas não sejam importantes, até porque Siopa (2005, p. 196), ao relatar os contornos da Reforma Curricular do curso de Português na maior e mais antiga instituição de ensino superior em Moçambique, a Universidade Eduardo Mondlane, em 2001, aponta aspectos lacunares nas práticas e produções linguísticas dos estudantes formandos da Língua Portuguesa a partir dos quais entendeu que fosse necessário evidenciar a importância do ensino explícito de línguas, no contexto universitário, concebendo-o na “perspectiva descritiva, reflexiva e de manipulação de dados reais do que propriamente na adopção de uma perspectiva prescritiva sem relação com a língua real do estudante”.

Segundo a investigadora, o ensino explícito que integra as competências estruturo-funcionais revela-se necessário por conscientizar as estruturas e funcionamento da língua, permitindo assegurar o fundamento sobre o qual se desenvolve a dimensão comunicativa.

A questão que se coloca na referida experiência pessoal vai além do prescritivismo didático. É que, nas práticas didáticas e linguísticas adotadas no contexto da formação de

professores na Universidade Pedagógica-Delegação da Beira, o prescritivismo didático se tem imposto como que se bastando por si próprio no ensino ou formação e na aprendizagem da Língua Portuguesa na formação de professores no ensino superior, viabilizando a percepção segundo a qual a Língua Materna, quando recorrida na aprendizagem da Língua Portuguesa, bloqueia a consecução de habilidades requeridas para o ensino da Língua Segunda (L2). A ideia defendida é a de que os processos de ensino-aprendizagem da língua segunda (LS) ou estrangeira não devem seguir os da Língua Materna e faz todo sentido lógico que se pense desta forma porque não é efetivamente assim que deve ser concebida a Didática da L2. Aliás, este ponto constitui um dos mais renomados argumentos de Vigotski, ao admitir categoricamente que

Seria um milagre se o desenvolvimento de uma língua estrangeira, quando leccionada na escola, repetisse ou reproduzisse o caminho de desenvolvimento da língua materna, há muito percorrido e em condições inteiramente diversas. Mas essas diferenças, por mais profundas que sejam, não devem empanar o fato de que ambos os processos de desenvolvimento das línguas materna e estrangeira têm entre si tanta coisa em comum quanto pertencem essencialmente à mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem, à qual se associa o processo também sumamente original de desenvolvimento da linguagem falada, que não repete nenhum dos anteriores mas é uma nova variante do mesmo processo único de desenvolvimento da linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 266)

Vigotski entende que esta versão merece uma análise profunda para se perceber o que se pretende dizer com ela, o que se pretende trazer em termos de novos aportes teóricos relativamente ao ensino de línguas em geral e, ao ensino de línguas materna e segunda ou estrangeira, em particular, que autorizam a não repetição dos processos de ensino e de aprendizagem, mas ocorrendo sob a mesma base do desenvolvimento da linguagem.

Ou seja, sendo um processo original, Vigotski afirma que o ensino e a aprendizagem escolares da língua segunda e estrangeira (LE) utilizam as formas de significação da língua materna (LM) fundando a prática deste ensino no conhecimento desta última língua. Ao reconhecer a utilização das formas de significação da LM na L2, sublinha também que “Menos evidente e menos conhecida é a dependência inversa entre ambos os processos, constituída pela influência inversa da língua estrangeira (LE) sobre a língua materna da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 267), salvas as situações já comprovadas de

[...] que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito.³

Neste sentido, experimentei práticas de ensino da didática e das metodologias nos cursos de línguas desprovidas da preocupação pela complexidade, pela interdisciplinari-

³ Ibid.

dade, pela indagação e, principalmente, pelas práticas coletivas na solução de problemas profissionais e pessoais, inibindo o desenvolvimento tanto dos formadores quanto dos formandos porque eram práticas prescritivas.

Por outro lado, as mesmas práticas reforçavam a transferência mecânica dos modelos gramaticais e estruturais europeus na formação de professores de Português, sem uma prévia avaliação dos modelos da Língua Materna (LM) dos formandos, das suas potencialidades e das formas pelas quais se desenvolvem na produção do conhecimento com recurso a conceitos. Tudo o que fosse buscado da Língua Materna incorria em interferências no desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como L2 e, por isso, se apostava muito numa abordagem de aprendizagem que em muito se assemelha a uma perspectiva de línguas de concepção behaviorista.

A abordagem comportamentalista não tem encontrado no uso da Língua Materna (LM) uma utilidade significativa para a aprendizagem da Língua Segunda (L2), no caso vertente, no processo de ensino e no de aprendizagem de Português e, por extensão, no processo de ensino da didática de línguas, considerando que no ensino e aprendizagem da segunda língua são similares as formas pelas quais se desenvolve o processo. Para tal, “imitando as produções dos adultos e que (...) esforços de usar a linguagem são acompanhados pela correção, e pela recompensa” (FRIAS, 1992, p. 59) bastam.

Neste caso, as produções dos adultos a que se aludem devem facultar a igualdade mecânica dos hábitos linguísticos entre a L1 e a L2, sendo esta última a língua alvo da aprendizagem ou de ensino de tal sorte que a transferência positiva garanta produções linguísticas de acordo com “a norma da língua alvo” (FRIAS, 1992, p.59).

As principais centralidades epistêmicas da perspectiva behaviorista, apontadas por Frias (1992), estão fundamentalmente voltadas para a descrição das regularidades linguísticas, ou seja, descritas na língua alvo de ensino/formação ou de aprendizagem bastando para tal a observância dos elementos estruturais que a compõem, sob pena de a Língua Materna (LM) interferir negativamente no processo de ensino e/ou aprendizagem ou formação da Língua Segunda (L2).

A observância estrutural da língua alvo, sem recurso à Língua Materna (LM), era entendida só possível pela evitação do erro e pelo reforço do hábito; portanto, ensinar e aprender uma língua significaria desenvolver hábitos, ou seja, fenômenos “observáveis e automáticos, quer dizer, são realizados espontaneamente, sem reflexão, e difíceis de serem erradicados, a não ser que mudanças levem à extinção dos estímulos” (FRIAS, 1992, p.59).

Neste entendimento, identifica-se aqui uma perspectiva teórica designada por teoria interferencial cujo sistema linguístico, além de se considerar novo e diferente dos outros sistemas, cria distância conceitual em relação à Língua Materna (LM) procurando libertar-se desta, ou seja, “libertar-se implica um juízo negativo sobre qualquer forma de reutilização

dos hábitos da L1 na aprendizagem da L2”. (FRIAS, 1992, p. 59)

É que na verdade, os conceitos desenvolvidos entre as línguas materna e segunda e estrangeira podem ser os mesmos, mas a sua expressão na palavra que tem a missão de significar a essência daqueles atribuindo-os sentido pode ser diferente. Daí que não é possível a equivalência literal das palavras utilizadas tanto numa quanto noutra língua em questão, isto é, o conceito não é a palavra e nem a palavra é o conceito: trata-se de uma simbolização do conceito na palavra que pode resultar em variados e complexos sentidos, dependendo dos contextos e condições específicos de sua enunciação, dos enunciadores e da mensagem em causa etc.

Este fundamento teórico interferencial que subjaz à perspectiva da prática linguística acima apontada tem ainda prevalecido no ensino superior em Moçambique, mormente na formação de professores de línguas na Universidade Pedagógica – Delegação da Beira. Constatada a perspectiva teórica referencial de línguas pela observação e experiência pessoal e profissional e, como já me referi acima, pelas insuficiências na formação inicial, a convicção teórica que dela se abstrai é a de que o ensino da Língua Segunda (L2), tal como comprova o realizado na formação de professores de Português na UP-Delegação da Beira (Moçambique), não depende de elementos linguísticos de outras línguas por serem nocivas à estrutura morfosintática e gramatical da língua alvo de ensino e/ou formação ou aprendizagem.

Para evitar a dependência, que em muitos casos a dependência se revelou com potencialidades de análise apenas ao nível estrutural, a teoria interferencial se utiliza da Análise Contrastiva (ou diferencial) entre termos estruturais das línguas envolvidas para efetivamente relegar a transferência negativa. Mas também, e sobretudo, para prever as dificuldades segundo hipóteses conjecturadas do fundo teórico da perspectiva, quais sejam a hipótese psicolinguística e a psicopedagógica.

A hipótese psicolinguística dinamiza estudos da Língua Segunda (L2) como que não colocando os mesmos problemas da aprendizagem da Língua Materna (LM), reforçando a independência no processo de aprendizagem. Ou seja, uma boa aprendizagem é concebida como uma alavanca significativa para o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, isto é, abre espaço para que o aluno tenha consciência da sua LM pela ativação das funções psicológicas complexas que resultam no desenvolvimento do próprio aluno. A segunda foca incisivamente na natureza e papel do erro no processo de ensino e da aprendizagem ou, como queiramos defender em tese, da formação de professores de línguas; o erro sendo inadmissível, parece impor-se a crença de só assim que desempenha um papel interferencial conflituoso no curso normal da realização didática do ensino de línguas.

É que a referida natureza da língua é explicada pelo reconhecimento da existência de universais linguísticos de que as línguas humanas dispõem e que os seus movimentos

são assumidos de igual forma em todas elas. Isto significa que a aquisição de qualquer língua humana toma como referência ela própria, bastando identificar nela os universais que é possível resolver o problema de ensino e de aprendizagem ou de formação: este é o viés chomskiano da perspectiva interferencial nas práticas de ensino de línguas vigentes, pelo menos, no curso de Licenciatura em Ensino de Português na Universidade Pedagógica-Delegação da Beira (Moçambique).

O fundamento de Noam Chomsky prega uma prática de processos de aprendizagem já naturais ou inatos nos seres humanos sem, contudo, a necessidade de modificá-los por lhes serem congénitos. Assim,

a língua é adquirida por meio da internalização de regras – e não a partir da formação de hábitos, como afirmavam os behavioristas – e de que a criança tem uma predisposição inata para aprender uma língua. (FERNANDES; CAMPOS; CARVALHO, 2013, p. 46)

Na prática, o que se alude é a perspectiva que concebe a língua como que fundamentada na gramática e tradução e que o ensino e aprendizagem da língua-alvo devem ter em conta estes elementos como norma, e a não observância desta incorre-se a insuficiências. No ensino e na aprendizagem da L2, reportando-se ao ensino de inglês, o autor citado questiona sobre que variante(s), por exemplo, deve(m) ser seguida(s) e sob que base o inglês dos Estados Unidos, o da Inglaterra ou o da Austrália devem constar como norma padrão nos processos de ensino e de aprendizagem e de formação de professores de língua segunda (L2).

A perspectiva normativa de ensino de línguas na universidade tem-se tornado ainda mais evidente quando, a partir de estudos de pequena escala, todavia mais significativos, sobre os processos de avaliação em línguas (estrangeiras) realizados em 2013, os professores de línguas do Ensino Secundário Geral de alguma região em Moçambique confirmaram que frequentemente

agregam as suas avaliações na aprendizagem de línguas (Portuguesa ou L2) à competência linguística, sob pretexto de que o conhecimento dessa competência pelos alunos facilita a aquisição de uma base suficiente para se tornarem verdadeiros atores sociais. (MARRA, 2015, p. 146)

A maioria destes professores teve a sua formação inicial na Universidade Pedagógica, em Moçambique, chamando atenção para o fato de que, como falantes não nativos das línguas que ensinam como L2 ou estrangeira, se preocuparem mais com a precisão gramatical em detrimento da mensagem ou comunicação.

O fato valida estudos como o de Galloway (s.d apud FIGUEREIDO, 2005) segundo o qual há importantes diferenças em termos de ênfase entre os professores não-nativos em relação às dimensões da forma e conteúdo e, se lhes dão alguma importância, estas

são concebidas de forma hierárquica, mas privilegiando sempre a precisão gramatical o que acaba amiúde pelo comprometimento da comunicação em prejuízo da componente do *appropriateness*, ainda que as marcas linguísticas estejam corretamente observadas.

Neste desiderato epistemológico em que se explica a concepção e condução didáticas na perspectiva interferencial de línguas a equiparação, quanto a nós, dualista e redutora, é frequente e tem procurado vigiar as “anomalias” e antinomias da Língua Materna (LM) que, eventualmente podem constar na “normativização” linguística da Língua Segunda (L2).

Assim, as práticas de ensino de línguas na universidade têm conhecido importantes resistências teóricas e a situação tende a se agravar na medida em que, por razões decorrentes de processos formativos monolíticos, as convicções epistemológicas dos formadores não têm encontrado espaço para diálogo colaborativo e formativo continuado entre esses profissionais de ensino de línguas para aprofundar de forma participativa os seus argumentos no desenvolvimento das alegadas habilidades dos futuros professores em ensino de línguas.

A compreensão do conceito “transferência” na perspectiva didática francesa é relativamente tolerante em termos da comunicabilidade entre as línguas materna (LM) e segunda (L2) no processo de ensino e aprendizagem que, defendendo métodos contrastivos, diferencia o ensino da aprendizagem enfatizando mais aquele.

Frias (1992) afirma que esta perspectiva tolerante face à transferência tem Charles Bouton como o seu principal representante na França dos anos de 1950 a 1960. Referendando suas palavras, pontua que a Língua Materna (LM), sobretudo a ação desta, é

organizadora e desorganizadora, pelo que, cada vez que há identidade entre os sistemas da L1 e da L2, o substrato dispensa pura e simplesmente de nova aprendizagem. O autor conclui que são os elementos, que apresentam o máximo de identidade e o mínimo de diferenças, que é preciso apresentar primeiro aos alunos, mas de uma forma explícita, pois o recurso à LM pode favorecer as interferências e impedir a formação de automatismo na L2. (FRIAS, 1992, p. 66)

O futuro professor de línguas que se quer formar, tendo-se em conta que o mesmo além de se formar apenas em ensino de Português, terá habilidades em Francês ou em Inglês, vai ter que encontrar um meio-termo entre a ênfase mais no ensino e menos na aprendizagem (perspectiva francesa) a qual pressupomos ser a dominante no ensino superior moçambicano, a avaliar pela incidência na norma estruturo-gramatical europeia como padrão e referencia teórico-conceitual e metodológicas vigentes. Aliás, estudos de diagnóstico para a detecção das dificuldades tanto na dimensão comunicativa bem como na expressão escrita dos alunos, reconhecendo-lhes a sua importância na aprendizagem de línguas, revelam a tendência predominantemente de ensino (JUSTINO, 2015; SIOPA, 2015) em prejuízo da tendência de aprendizagem ou da unidade dialéctica das tendências em questão.

O que ainda mais chama atenção nas práticas de ensino de línguas vigentes na Universidade Pedagógica – Delegação da Beira (Moçambique), pelo menos no curso de licenciatura em ensino de Português com habilidades em Francês ou em Inglês, é o predomínio de um notável modismo em relação ao propalado conceito de abordagem comunicativa na formação de professores de línguas. Tal modismo, no sentido de que todos falam da Abordagem comunicativa mas sem referência aprofundada aos principais seus pressupostos teórico-práticos, tem adulterado os fundamentos teórico-práticos que embasam o próprio conceito e, por consequência, do que se pretende no seu desenvolvimento e aplicação nas práticas pedagógicas dos futuros professores do Ensino Secundário Geral (ESG) de Moçambique.

A questão básica que congrega a concepção do conceito da abordagem comunicativa é o uso da língua, isto é, a consideração do discurso em situação real de comunicação. Muitas práticas de ensino e de aprendizagem reduzem-no à dimensão comunicativa no sentido de que basta para tal compreender e saber falar a língua-alvo.

Em função desta centralidade aprender determinada língua implicaria o domínio de um conjunto de habilidades para a expressão oral do qual as práticas dos professores frequentemente têm preterido a dimensão da expressão escrita, das abordagens estrutural e gramática-tradução e das áreas correlatas.

Em tese, a experiência e observação práticas da ação docente na Universidade Pedagógica tem mostrado que, tanto nas abordagens estrutural e da gramática-tradução bem como na difundida abordagem comunicativa, existe uma certa concorrência epistemológica, ou seja, uma natureza hegemônica em relação à outra na atividade de aquisição de línguas.

Isto significa que cada abordagem, de forma independente, tem sido utilizada em prejuízo das potencialidades e utilidades das outras, impondo sua importância e primazia no processo de formação de professores de línguas, mas, ao mesmo tempo, bloqueando suas mobilidades e plasticidades conceituais na interpretação dos fundamentos teórico-metodológicos em que se baseiam. O que está em jogo é que, em função da exclusão mútua entre as suas potencialidades, tem-se estado a comprometer a unidade dialética das partes que as opõem para servirem como instrumento de pensamento e expressão do conceito.

Destas práticas, aponta-se aqui a indistinção entre abordagem e método no processo de ensino de línguas, pelo menos constatada a partir da experiência e observação da prática docente, o que tem aberto circunstâncias do uso daquele no lugar deste e vice-versa ofuscando os conceitos filosóficos de que a abordagem⁴ comunicativa e métodos se revestem

⁴ É que não há consensos na definição dos conceitos de abordagem e de métodos, pelo menos no campo de ensino das línguas. Os autores como Richard e Rodgers (1982) entendem o termo método como o mais abrangente e o termo abordagem como o específico, correspondendo ao planejamento e aos processos empregados no processo de ensino e aprendizagem. A nossa posição comporta a hierarquização ascendente e interdependente do termo abordagem em Anthony (1963), compreendendo a seguinte ordem: abordagem, método e técnica

na explicitação de técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem correspondentes.

De qualquer forma, quer se trate de abordagem comunicativa quer de método comunicativo, a posição visionária que cada um dos termos assume no contacto com a língua-alvo de ensino compreende apenas um ponto a partir do qual todo o empreendimento linguístico deve começar a ser tratado, explicitando-se mutuamente. Sendo assim, defende-se aqui a abordagem no sentido em que se assemelha com a perspectiva de Filho (1997 apud MELLO, 2005)⁵:

(...) encerra uma crença, um ponto de vista, uma filosofia - algo em que se acredita, mas que necessariamente não se precisa comprovar. Já o método é fruto de uma abordagem; é procedimental, isto é, encerra procedimentos e técnicas compatíveis com a abordagem e com a situação de ensino. (MELLO, 2005, p. 13)

Em tese, as diferentes abordagens, conforme Mello (2005) nomeadamente gramática-tradução, áudio-oral, cognitiva, direta, audiolingual, situacional etc. são “manifestações procedimentais de uma única abordagem, denominada gramatical ou formalista” (MELLO, 2005, p. 16) que, para nós, compreende igualmente diferentes formas de realização da perspectiva interferencial acima apontada.

De igual modo, podemos equiparar este fundamento como que também justificando a necessidade de não se conceber a abordagem comunicativa como que confinada unicamente à dimensão da expressão oral nos pressupostos em que a apuramos porque, fundamenta Mello (2005), ela congrega

um conjunto de tendências e princípios que norteiam a acção do professor sem, no entanto, prescrever procedimentos metodológicos que os identifiquem como uma receita para ensinar, um método pronto e acabado a ser seguido. (MELLO, 2005, p. 16)

2.3 Das razões para uma abordagem desenvolvimental de línguas

A língua, no processo da formação de professores de línguas, encerra uma dupla centralidade, qual seja a de se constituir, por um lado, objeto de formação, isto é, o conhecimento como conteúdo da formação (constituição do saber); e, por outro lado, instrumento de comunicação, ou seja, meio de diálogo (re/criação semântica), como foi referenciado acima. A referência à duplicidade da língua, como se pretende defender, foi sendo constatada nas práticas pedagógicas dos formadores de línguas com características como que induzindo a uma concepção dualista, simplista e reducionista com importantes

⁵ Foi citado por nos termos em que “explica o termo abordagem a partir de forças direcionadas que alimentam a ação do professor em todo o processo de ensino-aprendizagem e estabelece a distinção entre quatro fases – planeamento, materiais método e avaliação – no nível imediatamente após a abordagem, conforme mencionado antes”.

reflexos tanto para uma tendência fechada à perspectiva estruturalista e interferencial bem como para a sobejamente conhecida abordagem comunicativa da língua.

As contraposições no tratamento das abordagens (perspectivas) têm tendido a universalizar as suas condições e características teórico-metodológicas na concepção teórico-prática do que é ensinar e aprender uma língua, seja ela materna (LM), segunda (L2) ou estrangeira (LE) inscrevendo, ainda que de forma não inconsciente, uma certa dicotomia entre a forma e o sentido, o signo e o discurso ou entre a língua e a fala na realização da língua como objeto e meio de formação da consciência, por um lado, e, como meio dialógico, por outro.

No contexto brasileiro de formação de professores, um estudo de Arena (2012)] baseado nos processos de ensino da língua materna (LM), em razão de queixas dos professores sobre dificuldades dos alunos em compreender e interpretar textos, ganha neste trabalho uma dimensão acadêmica de vulto internacional, pelo menos no mundo ocidental, por refletir sobre o que autor chamou de disparidade ou incoerência metodológica entre o percurso inicial e a expectativa de chegada da didática escolar ocidental em relação ao ensino e a aprendizagem do ato de ler às crianças em idade escolar.

Em parte e também em razão de fatores teórico-filosóficas, a reflexão do pesquisador aponta importantes discrepâncias entre as duas instâncias da ação didática, sublinhando que as mesmas são inerentes à natureza do próprio sistema linguístico das línguas ocidentais que, sendo de ordem alfabética, têm uma das suas marcas irreversivelmente universal que consiste no dependente funcionamento da articulação (junção) dos traços gráficos com a mediação sonora (pronúncia). A articulação coloca em correspondência os caracteres e os fonemas da língua resultando na produção do som que representa a união destas duas instâncias.

O exercício de articular os traços gráficos compreende “relacionar letras e sílabas com os fonemas convencionalmente correspondentes” (ARENA, 2012, p. 19) configurando objecto inicial de ensino, e, na avaliação, num segundo momento, o aluno é exigido que, ao estabelecer a relação das letras e sílabas, saiba não somente pronunciar como também tenha capacidades de compreender e interpretar o que acabou de pronunciar. O pesquisador observa que este procedimento denuncia uma ação didática que valoriza dois aspectos separada e simultaneamente controversos, nomeadamente

um modo de ensinar e dois modos de avaliar em épocas diferentes, com objetivos diferentes, portanto ações contraditórias, porque ao ensinar a pronunciar o docente teria a expectativa de que o aluno também aprenderia a compreender. (ARENA, 2012, p. 19)

Sem descurar da importância do sistema linguístico-alfabético ocidental na aprendizagem do ato de ler, por este constituir um sistema orientador do processo, o pesquisador

desculpa as dificuldades dos alunos reportadas pelos professores em compreender e interpretar textos de qualquer natureza da atividade humana, argumentando que a origem do problema está nas línguas ocidentais que,

Por serem alfabéticas, permitem duas abordagens por quem aprende: uma que se detém na correspondência entre os traços gráficos e sonoros, vinculada muito mais à materialidade claramente perceptível pelos olhos e a sua relação com os ouvidos; e, outra, dirigida para a preocupação, com o leitor japonês do Kanji, como o aspecto não material do sistema linguístico – o sentido, que solicita operações mentais além da materialidade, isto é, ações que mergulhem o leitor no mundo cultural, histórico, social e cognitivo, por isso mesmo, de complexidade maior do que o ato, até considerado simples, de fazer correspondências. (ARENA, 2012, p. 21)

A contradição reside no fato de que ao aluno é cobrado algo que não foi ensinado (a compreensão e a interpretação), mas entendido pela tradição didática como algo que se daria naturalmente pela simples articulação dos traços gráficos com a mediação sonora.

O pesquisador sustenta os seus resultados procedendo à uma abordagem linguística comparada do sistema linguístico das línguas ocidentais (muito particularmente do português) e do sistema da escrita japonesa, o kanji, caracterizado pela não correspondência dos seus traços linguísticos aos fonemas; o que significa que aos traços linguísticos deste sistema compreendem símbolos que expressam o significado eximindo-se da mediação sonora.

O fato é que a obstrução dos símbolos do Kanji à mediação sonora constitui o momento crucial da riqueza operativa para o funcionamento desta língua, na medida em que proporciona a invenção de

Condições adequadas e necessárias de a criança japonesa, ao aprender o Kanji, promover uma aproximação ao sistema linguístico com a intenção de compreender o que estaria escrito, sem preocupações com a pronúncia correspondente, porque a verbalização do sentido apropriado seria uma outra ação, subsequente ao ato de ler, mas não o próprio ato. (ARENA, 2012, p. 21)

Neste sentido, para o pesquisador, aprender a ler significa apreender “a movimentar todo o seu acervo cultural [do aluno] para dar sentido ao que as marcas gráficas sugerem” (ARENA, 2012, p. 22), o que não pode acontecer apenas pela vocalização gráfica destas marcas.

Segundo o pesquisador, a tradição didática ocidental que concebe o ato de ler como vocalização e o de escrever como reprodução de fonemas, pode ser identificada nas diferentes concepções metodológicas que, de alguma forma, pode se caracterizar pela sua natureza econômico-ideológica, pela sua natureza linguística ou ainda pela sua natureza psicológica.

A concepção econômico-ideológica do ato de ler tem nos movimentos revolucionários dos séculos XVIII e XIX, segundo Arena (2012), a sua máxima expressão na qual se encontram em relação conflituosa de interesses duas classes sociais com projetos políticos e econômicos adversamente localizados, nomeadamente a classe burguesa e a classe operária:

De um lado, a burguesia ascendente, com os objetivos de consolidação do seu projeto econômico de desenvolvimento do sistema capitalista, e de outro, os operários em organizações comunistas e anarquistas, tentando resistir à hegemonia dos costumes, dos modos de pensar, dos modos de operar a economia e, por que não, dos modos de ler da classe em ascensão. Esses pontos de vista, com origem nas conceições que dividiam o mundo entre o capital e o trabalho, determinaram a criação de métodos diferenciados: para a burguesia, melhor seria que em curto espaço de tempo os filhos dos operários, e até mesmo os operários, pudessem aprender os rudimentos da escrita, se não para ler livros, pelo menos para fazer evoluir a máquina capitalista em movimento crescente. Para isso, bastava ensinar alguns elementos constitutivos da língua escrita principalmente a sua relação com a oralidade. Para ensinar rápido e em pouco tempo, o importante seria ensinar apenas a pronúncia das letras. Os manuais do século XIX e de quase todo o século XX trouxeram essa visão de leitura. Por outro lado, os operários revolucionários desejavam ensinar os seus filhos a ler os jornais e as obras revolucionárias, independentemente do tempo e do custo. (ARENA, 2012, p. 26)

A concepção linguística do ato de ler oferece duas opções referenciais igualmente ideológicas da problemática do ensinar a ler, quais sejam a predileção da concepção do ensino do ato de ler como que ancorado a questões estruturais de superfície da língua centrando-se na “relação grafofonémica, pela qual a língua seria aprendida como objecto abstrato, na perspectiva saussuriana, ou como objeto existente na relação entre seus usuários, na visão bakhtiniana. (ARENA, 2012, p. 26)

Quanto à terceira concepção, a perspectiva psicológica, o pesquisador vincula a sua leitura a duas formas do ato de ler em que na primeira relaciona estímulo e resposta produzindo efeitos diretos e transitórios e, na segunda, o mesmo ato pode apadrinhar-se

Na apropriação do objecto em relações intersubjetivas, no processo histórico e social, pelo qual a criança aprende a ler a língua escrita no seu próprio movimento real e social, com a mediação do adulto. (ARENA, 2012, p. 26)

O autor citado faz perceber que a possibilidade do ensinar a ler, atentando as concepções acima apontadas, não pode ser ligada à ideia de que a leitura seja também ensinável, demarcando fronteiras conceituais distintivamente nítidas sobre o que seria o ato de ler e o que seria a leitura. Mesmo assim e sem a pretensão de dar uma resposta definitiva, reconhece a histórica discussão sobre qual seria o melhor caminho metodológico do ensino de línguas neste campo específico.

O ato de ler envolve a dimensão didática que se torna realizável com recurso ao instrumento tecnológico historicamente constituído, o sistema linguístico. Este, por sua vez, se torna compreensível, se o sujeito aprendiz dispor de capacidades de mobilizar e manipular todo o capital cultural da sua comunidade linguística com a ajuda do professor, já que este medeia “o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar sua própria leitura.

Esta compreensão, deduz que a leitura traduz a dimensão receptiva do sujeito leitor da realidade ou do objecto alvo da leitura. Estando centrada no sujeito leitor, e não no professor, ela não pode ser ensinada por esta existir como produto da apreensão da realidade por parte do leitor “na relação com o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer”. (ARENA, 2012, p. 31)

Nesse sentido, a inobservância de (vários) protocolos do fenómeno linguístico na formação de professores de línguas tem sido evidente dado o isolamento das suas partes constitutivas no jogo da articulação da totalidade discursiva, centro da constituição da significação, o que tem gerado conflitos e importantes perdas de sentido nas produções linguísticas no contexto de formação de professores de línguas (Português, Francês e Inglês) na universidade.

Os conflitos e perdas de sentido das variadas produções linguísticas na Universidade Pedagógica – Delegação da Beira (UP-Beira), em Moçambique, têm sido circunstanciados principalmente pela diminuta ou falta de condições de adequação do material linguístico (abordagem estrutural) ao discurso (abordagem comunicativa), isto é, às condições em que os dois elementos ou abordagens produzem sentido de acordo com a situação de produção do enunciado para a comunicação efetiva entre os interlocutores, no caso vertente, entre o formador de professores de línguas e os futuros professores de línguas das escolas dos níveis básico e secundário do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano.

Este estudo procura “[...] ultrapassar os limites de uma linguística da língua, buscando evidenciar as relações da língua não apenas como sistema combinatório, mas como linguagem em uso assumida por um locutor [...]” (SILVA; FLORES, 2011, p. 99), indo além das dicotomias estabelecidas, numa clara alusão à mútua constituição da língua e da fala no sentido de que

Existem na língua categorias que remetem ao funcionamento da própria língua e que não podem ser estudadas sem que se leve em consideração a situação de enunciação; por outro lado, questionam-na em função da admissão de que, no plano do funcionamento concreto do discurso, é impossível dissociar o plano objetivo do subjetivo. (SILVA; FLORES, 2011, p. 104)

A questão que se coloca prende-se com a constituição do sentido produzido no fenómeno linguístico pela relação ou contraposição das formas pelas quais este é produzido

pelas “marcas que revelam a relação do dizer com o dito, da enunciação com o enunciado, ou ainda [pelo] processo de produção de um enunciado com o produto” (SILVA; FLORES, 2011, p. 105), redefinindo a relação do signo com o discurso, a relação da língua com a fala numa nova perspectiva que aponta as circunstâncias através das quais a língua se converte em discurso.

No contexto da formação de professores de línguas a questão da perspectiva linguística que determinado formador toma ou perfilha, mais precisamente o recorte que eventualmente se efetiva para a concepção didática de línguas, capta esses mo(vi)mentos de institucionalização do sentido através da significação das ações convocadas para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Tais mo(vi)mentos só terão sentido quando as suas diversas complexidades e heterogeneidades forem capitalizadas numa perspectiva desenvolvimental em que se considera a língua como um fenômeno que se constitui com recurso ao duplo e dialético movimento do signo: enquanto instância que vai além do seu contexto explícito e enquanto “atividade estrutural que garante a construção do sentido da simbolização referencial”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 27)

Nesse sentido, a simbolização referencial é importante pois

Tende a unir uma forma material (gráfica ou fônica) a um determinado conteúdo de sentido produzindo uma condensação semântico-formal. De outro lado, temos a significação, em seu movimento exocêntrico, que tende a fazer essa união irromper em uma multiplicidade de relações sentido-forma, produzindo uma disjunção semântico-formal e impedindo que se estabeleça uma correspondência fixa, termo a termo, entre os recortes da forma e os do sentido. (CHARAUDEAU, 2014, p. 73)

Esta concepção do ato de linguagem e, por conseguinte, da língua interpela a autonomização excessiva do signo enquanto simbologia referencial, como quisemos acima testemunhar. E, reconhecendo-lhe a face referencial do ponto de vista do valor semântico que delibera para a realidade física e abstrata, Charaudeau defende uma conceptualização complexa do signo ao mesmo tempo que observam sua mobilidade no discurso criando uma marca que chamam de expectativa discursiva que, por sua vez, é construída a partir das circunstâncias do discurso.

A nossa convicção teórico-epistemológica da formação de professores de línguas parte do fato de que o ensino de línguas só se realiza efetivamente se for concebido como uma atividade simbólico-referencial e de significação, ou seja, de “imersão ativa, criadora e integral da criança nas formas culturais humanas” erguidas sob a base de “uma compreensão dialética de desenvolvimento psicológico (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 59), e que os formadores de professores na universidade compreendam o papel do discurso na manipulação das múltiplas dimensões da atividade estrutural da língua com o intuito de significar tal manipulação.

Este entendimento engendra a ideia de que não preexiste um corpus fixo ao qual o fenômeno linguístico deve se subordinar para que ele possa se produzir ou se expressar, na medida em que o tomamos (o fenômeno linguístico) sob o ápice do discurso vinculado à teoria enunciativa onde “interessa-nos tratar as possibilidades reais de tratamento do fato linguístico e não uma idealização que alimente a ideia de totalização desse tratamento”. (AGUSTINI; BERTOLDO, 2011, p. 126)

Neste diapasão, as referidas possibilidades credenciam o fenômeno linguístico de forma dialético-simbiótica no diálogo entre a simbologia referencial (estrutural) e a constituição da significação (conteúdo), o que implica uma adoção de uma perspectiva desenvolvimental da linguagem e, por extensão, do ensino de línguas, em que os sujeitos traçam o seu percurso histórico social e cultural convertendo-se em critérios *sui generis* do sentido e da significação que produzem no ato da linguagem ajudados pela orientação oportuna do professor.

A referência à inexistência de um corpus linguístico prefixo, quanto a nós, abre espaço para a adequação dos gêneros discursivos à situação de comunicação coadunando com a nossa convicção de que o gênero está na base sobre a qual se elabora o discurso, ou seja, comanda o fenômeno linguístico como instrumento por meio do qual o conteúdo, a estrutura e o estilo linguísticos são realizados. Mas também, antecipa toda e qualquer ação linguística. Ou seja, a inexistência do referido corpus explica-se pelo facto de que este, *per se*, é inoperante diante da multiplicidade das situações com que o fenômeno linguístico lida, o que demanda a que o *corpus* se constitua com essa multiplicidade.

A questão que é trazida à discussão é que tanto a simbolização referencial, muito evidente na falsa abordagem estrutural de línguas, quanto a abordagem comunicativa, que incide sobre o valor da expressão oral, perde sentido e significação se realizados à margem da situação de pensamento e de diálogo. Por outro lado, toda e qualquer situação de comunicação suporta as práticas linguísticas e encontram nos gêneros “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho (...) fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem”. (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 51)

O fato é que o gênero “é constitutivo da situação”, ou seja, a sua definição compreende fundamental e essencialmente três (3) dimensões que não podem ser separadas que os autores apreendem da perspectiva bakhtiniana, a saber, o conteúdo (tema), a composição textual singular no gênero e a forma específica pela qual as unidades linguísticas se configuram no estilo enunciativo.

Estes tópicos constituem o objeto de análise no ponto a seguir pelo fato de Bakhtin compreendê-los como dimensões que articulam e instituem significado às práticas linguísticas que, por sua vez, dependem dos modos de significação e do tema. Os modos de significação e o tema são noções que, na conceptualização do autor, conferem à significação

duas formas de significância em que a primeira (modos de significação) está em estreita relação com o sistema abstrato de língua e o segundo (tema), com a utilização da língua no momento da enunciação.

Observa-se que, no ato de significação, se concebe a forma e o conteúdo como que integrados na organização da língua a partir da experiência social em razão de, especialmente, o tema se constituir historicamente do enunciado. Ou seja, o enunciado institui-se como fonte a partir da qual se ergue o tema enformando o discurso e, este por sua vez, ancorando-se no aparato técnico designadamente por “elementos da enunciação que são reiteráveis, únicos e idênticos a si mesmos toda a vez que são repetidos (PIRES; DIAS, 2009, p. 5).

Para Bakhtin (1997), os referidos elementos desempenham o papel de sinais que nada mais são do que signos ou palavras segundo constata as autoras do Benveniste, que devem ser reconhecidas ou identificadas e serem compreendidas no tema (campo semântico) com recurso à atividade de significância.

Na abordagem sobre o valor dos gêneros nas práticas de ensino é assumida por estes autores “a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 71). Esta assunção, segundo os autores, permite estabelecer elos de ligação entre os gêneros e a prática de linguagem e entre os gêneros e a atividade de linguagem no contexto formal de ensino e aprendizagem instituído pela escola.

2.4 O enunciado, estrutura e demarcação

A tese fundamental de Bakhtin (1997) é a de que a língua se faz existir apenas com o recurso a enunciados concretos e únicos, quer sejam enunciados escritos quer sejam enunciados orais advindos de uma outra esfera de atividade humana. Sendo assim, a conceptualização de enunciado em Bakhtin

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Desta forma, é no enunciado que os gêneros ganham expressão discursiva, convertendo-se em gêneros discursivos, isto é, em “tipos [de esfera de comunicação] relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 280) que se configuram em duas formas fundamentais, quais sejam formas secundárias (gêneros secundários) e formas primárias (gêneros primários) distintas pela natureza e relação culturais de sua formação e comunicação.

Bakhtin aponta que os gêneros secundários se caracterizam pela sua complexidade e pela notável evolução do meio em que a comunicação verbal se dá, sendo o seu apogeu a expressão escrita e outras formas relevantes cuja comunicação não é espontânea. A sua formação contempla em grande medida os gêneros primários que, por serem simples e constituídos a partir da comunicação verbal espontânea, se convertem em

componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Para Bakhtin, qualquer enunciado é gênero e este, por sua vez, é indicador do discurso em vigor, sobretudo, uma indicação da variedade desse discurso no estudo da língua. O que pressupõe que ignorar esta diversidade significaria concomitantemente considerar a língua do ponto de vista formal e abstrato na medida em que

desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. [já que] A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1997, p. 283).

O imbricamento dialético da língua e da vida por via do enunciado qualifica este último tornando-o unidade real e imprescindível da comunicação ou interação verbal na qual os sujeitos se inscrevem sob uma atitude responsiva na atividade de comunicação. Ou seja, tais sujeitos reagem, de alguma forma, ao enunciado configurando “regras” peculiarmente originais que fixam limites e/ou fronteiras que contribuem para o desencadeamento de uma relação dialógica viva e não artificialmente constituída como as que habitualmente se testemunha no sistema linguístico, não obstante a possibilidade de diálogo entre essas “regras” do enunciado e as do sistema linguístico. O diálogo tem lugar

mediante uma abordagem não linguística, ou seja, somente uma transformação que os torne uma ‘visão do mundo’ (ou um tipo de percepção do mundo, realizada pela língua ou pela fala), um ‘ponto de vista’, uma ‘voz social’ etc. (BAKHTIN, 1997, p. 347).

É nesse ponto que se podem encontrar elementos que estão na origem da estrutura especial do enunciado conferindo ao discurso uma dinâmica tal que contempla um valor acrescido à comunicação verbal do ponto de vista da totalidade discursiva diferenciando-se dos elementos estruturantes da língua considerada uma ordem sistêmica rigorosamente organizada. Tais elementos ajudam a identificar o lugar e as circunstâncias das demarcações características do enunciado esclarecendo o que se permite dizer por meio desse mesmo enunciado na relação dialógica. Dentre tais elementos que norteiam as referidas demarcações ou fronteiras do enunciado na interação verbal, Bakhtin (1997) elege os mais significativos,

nomeadamente a alternância dos sujeitos falantes, o acabamento e a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal.

2.5 O enunciado e a alternância dos sujeitos falantes

A alternância dos sujeitos falantes no enunciado constitui um ponto fundamental que caracteriza a interlocução dos enunciadores através de réplicas que configuram o diálogo. Na comunicação, os locutores se apropriam do diálogo pela interação verbal e se revezam sucessivamente. Nessa apropriação, os enunciados emitidos compreendem “uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro” (BAKHTIN, 1997, p. 295), demarcando limites especificamente característicos e integrando formas variadas nessa alternância.

O ponto é que tal alternância impõe à comunicação uma relação especificamente típica nos moldes em que

a relação que se estabelece entre as réplicas do diálogo – [...] etc. – é impossível entre as unidades da língua (entre as palavras e as orações), tanto no sistema da língua (no eixo vertical), quanto no interior do enunciado (no eixo horizontal). (BAKHTIN, 1997, p. 295)

A impossibilidade da ocorrência das réplicas do diálogo nas unidades da língua é explicada pela sua própria limitação, por vezes contraditória, enquanto unidade sistêmica na resolução dos problemas da comunicação real, tal como é o lugar do enunciado na unidade da comunicação verbal.

Todavia, Bakhtin adverte que é preciso compreender uma eventual falsa contradição que possa existir no que acima se afirma, sobretudo, quando se está diante de alguns gêneros textuais secundários que na sua constituição reportam e contemplam a referida alternância. O autor argumenta categoricamente que tal alternância constitui uma imitação artificial do que ocorre na interação verbal real. A imitação artificial é testemunhada pela sua fala própria no extrato que se segue:

Porém esses fenômenos não são mais que a simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso. É um jogo característico dos gêneros retóricos (que incluem certos modos de divulgação científica); aliás, todos os gêneros secundários (nas artes e nas ciências) incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado, assim como a relação existente entre estes (os quais se transformam, em maior ou menor grau, devido à ausência de uma alternância dos sujeitos falantes). Tal é a natureza dos gêneros secundários. Mas todos esses fenômenos em que é reproduzida a relação específica com os gêneros primários, ainda que se realizem nos limites de um único enunciado, não se prestam a uma gramaticalização: sua natureza específica difere por princípio da natureza das relações existentes entre as palavras e as orações (e as outras unidades da língua: a combinação das palavras, etc.) e se preserva dentro do enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 296)

Esta impossibilidade constitui um problema importante da comunicação que envolve as noções de enunciado e de oração, como já discutido acima, pelo fato de a oração instituir-se como um evento linguístico fora do evento interacional e o enunciado o seu conteúdo. Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma que tal situação faz com que uma eventual pausa na alternância dos falantes não resulte da intenção discursiva do sujeito enunciativo, mas da própria oração, o que rompe com a totalidade do discurso já que se trata de

uma pausa que, nos gêneros secundários, provém de um cálculo do artista [...], e distingue-se, por princípio, tanto da pausa gramatical como da pausa estilística, tal como ocorre, por exemplo, entre os sintagmas, dentro de um enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 297)

Para (BAKHTIN, 1997), o fato gramatical está sempre desprovido do enunciado, isto é, da capacidade de dar resposta efetivamente real aos eventos comunicativos. Tal desprovemento advém da sua natureza gramatical que estabelece parâmetros de acabamentos diferentes dos do enunciado. Ao mesmo tempo, observa que para que a oração se habilite para a empreitada responsiva é necessário que se localize no centro da totalidade enunciativa no qual as regras que se estabelecem como fronteiras na alternância dos falantes e nos acabamentos enunciativos são particularmente flexíveis dada a sua capacidade de integração das subjetividades dos sujeitos falantes em tempo real na interação verbal.

2.6 O enunciado e o conceito de acabamento

No mesmo contexto da descrição das particularidades do enunciado, Bakhtin aponta o acabamento como o segundo elemento dessas particularidades definindo-o como “a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; (...) ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria num preciso momento e em condições precisas”. (BAKHTIN, 1997, p. 300)

Na verdade, o acabamento compreende o efeito com que o locutor singulariza o ajuste ou arranjo do seu enunciado, ou seja, o *déixi* conclusivo do locutor o qual desencadeia possibilidades responsivas compatíveis com a situação discursiva da enunciação durante a interação verbal. Este fato não é observado na oração considerada unidade da língua, não obstante o mesmo ser inteligível “ mais ainda não é um todo. Este todo – indício da totalidade da enunciação - não se presta a uma definição de ordem gramatical ou pertencente a uma entidade de sentido”. (BAKHTIN, 1997, p. 300)

Em Bakhtin (1997), o conceito de totalidade discursiva como um todo orgânico do enunciado presta-se a três fatores que se interligam entre si, nomeadamente o tratamento exaustivo do objeto do sentido (o intuito), isto é, o querer dizer do locutor e as formas típicas pelas quais o gênero se estrutura no acabamento.

Em relação ao tratamento exaustivo do objeto do sentido, aqui concebido como uma abordagem completa do seu sentido, vários factores entram em cena, dependendo de cada esfera da interação verbal. Isto significa que em algumas esferas a abordagem pode ser aproximadamente completa e noutras não. Sendo assim, Bakhtin aponta uma nota importante segundo a qual “nas esferas em que os gêneros do discurso são padronizados (...) a criatividade é quase inexistente” (BAKHTIN, 1997, p. 301), sendo esta notável nos gêneros menos rigorosos conhecidos como gêneros populares.

O fator do querer dizer que marca o intuito do locutor é inteiramente subjectivo e, segundo Bakhtin, esta subjetividade é que decide não somente o acabamento discursivo na interação verbal entre os interlocutores como também a eleição do gênero que vai orientar a estrutura do enunciado do sujeito falante.

Importa frisar que os gêneros discursivos comportam formas relativamente estáveis em que o todo enunciativo se organiza. Bakhtin equipara a maneira por que os gêneros do discurso se constituem nos enunciados como processos inconscientes em que os sujeitos se apropriam da língua materna. Ou seja, nos termos em que as formas genéricas de utilização da língua materna (LM) no enunciado decorrem de uma reprodução espontânea da experiência viva da cultura social da língua alvo historicamente situada sem precisar dominar a sua gramática implícita, isto é, a sua categorização ou descrição gramatical.

A partir deste pressuposto, Bakhtin defende que

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência, em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (por que falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 1997, p. 301-302)

2.7 A relação triádica: enunciado, autor e parceiro(s)

Tal como a palavra, o objeto do enunciado do locutor subsiste neutro sempre que este sujeito não se singularize na língua colocando-a em funcionamento nesse mesmo objeto e conferindo-a suas marcas de enunciação as quais particularizam o sujeito no discurso. O ponto está no fato de que o locutor precisa ou deve se inscrever no objeto do seu enunciado de tal modo que a relação dessa inscrição se apoie em princípios e aspectos discursivos que autorizem a sua expressividade na língua sob pena de tanto as palavras quanto os enunciados serem irrelevantes “absolutamente neutros no plano dos valores da realidade”. (BAKHTIN, 1997, p. 308)

Depreende-se que a explicação que Bakhtin encontra sobre a relação que o enunciado estabelece com o seu próprio autor e com outros intervenientes na interação verbal

evidencia que esta relação deve dispor do elemento imprescindível da interação verbal, a expressividade, responsável pela expressão do lugar emotivo do locutor no discurso sobre determinada realidade, um vez que

As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem ser totalmente diferentes, até mesmo contrários. (BAKHTIN, 1997, p. 310)

Sob este ponto de vista, o argumento evidente em Bakhtin situa a palavra, na condição de elemento sistêmico da língua, como que desempenhando apenas a função de referente linguístico. Ou seja, a palavra serve como indicação lexical comum de uma determinada comunidade linguística que permite uma utilização e compreensão em iguais circunstâncias entre os membros dessa mesma comunidade linguística. Compreendida desta forma, a palavra não pode singularizar o locutor pela carga emotiva nem pela entoação expressiva por se caracterizar semântica e universalmente válida; neste caso, ela pretere o gênero, o tema, o estilo e a composição do enunciado no discurso.

Backhtin reconhece que qualquer sistema linguístico possui palavras que carregam consigo o tom emocional ou expressivo. Esta assunção compreende a configuração de alguns tipos de gêneros linguísticos (orações interrogativas, exclamativas, exortativas, interjeições, etc.). Estes tipos de gêneros não contemplam a individualidade expressiva do locutor ou enunciador por compreenderem a entoação gramatical, não obstante contribuírem em muito na consolidação de ilusões relativas à natureza expressiva da oração.

Importa evidenciar a noção de expressividade de que Bakhtin tanto reclama no seu dialogismo. O autor ao tratar da questão da expressividade, trata-a dentro de um determinado enunciado, reiterando que fora dele é impossível compreender o papel da relação dialógica na interação verbal, já que o conceito de expressividade de determinado enunciado se equipara sempre a uma resposta, isto é, “manifesta não só sua relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 318), contemplando o outro.

Neste ponto, encontra-se um dos argumentos fundantes da importância da interação verbal em Bakhtin quando comparados ao papel da língua, enquanto uma estrutura sistêmica (não estabelece relação nem com o enunciado, nem com a palavra do outro), na comunicação, o de que o enunciado sempre se dirige ou se endereça a alguém, apesar de determinados recursos linguísticos procurarem desempenhar esta função:

O sistema linguístico dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente linguísticos para expressar formalmente o ato vocativo: recursos lexicais, morfológicos (as flexões correspondentes, os pronomes, as formas pessoais do verbo), sintáticos (os diferentes clichés e as modificações de orações). Essas formas porém só podem implicar um destinatário real no todo

do enunciado concreto. Esses recursos especializados da língua (recursos gramaticais) jamais abrangem, claro, todas as expressões pelas quais a fala se dirige a um destinatário. (BAKHTIN, 1997, p. 327)

Parece que os conceitos de gênero, enunciado e de discurso imbricados nas práticas linguísticas se constituem como fenômeno processual e desenvolvimental complexo que envolve a linguagem como unidade do externo e do interno, na medida em que remontam atividades linguísticas igualmente complexas, uma vez que estes conceitos fazem sobressair

um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem) [e, por outro lado] adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 72, acréscimo do autor)

Assim, pode-se compreender que os autores citados enfatizam uma abordagem do conceito de atividade em concepções que integram, por um lado, a estrutura de comportamento linguístico e, por outro, o sistema de ações que compreende dimensões cognitivas e sociais da atividade linguística que, por sua vez, devem ser concebidas como uma unidade linguística. Ou seja, este é o argumento de que o processo de ensino e o de aprendizagem da linguagem ou de línguas tem lugar na combinação dialética das práticas e atividades de linguagem e

Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu carácter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 72)

Estas considerações sugerem da parte dos profissionais de ensino de línguas uma abertura em termos de consciência sobre a amplitude do fenômeno linguístico que deve passar por um reconhecimento da necessidade do trabalho problematizador coletivo para identificar e compreender os modos pelos quais se apresenta em diferentes realidades socio-culturais e históricas ajudando, assim, a sua conceptualização na ação didático-pedagógica dos formadores de línguas na universidade. Assim, entende-se que na problematização coletiva do trabalho docente no ensino e formação em línguas há que situar e negociar o lugar ideológico do oral e da escrita na constituição do pensamento, da fala e da troca verbal.

2.8 O idioma, um signo ideológico

A palavra 'ideologia' é, por assim dizer, um texto, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias, e mais importante, provavelmente, do que reforçar essas linhagens a reunir-se em alguma Grande Teoria Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser descartado. (EAGLETON, 1997, p. 15).

Abordar a língua na perspectiva ideológica é o mesmo que afirmar que a língua é uma ideologia, e, assumi-la nessa condição, implica explicitar o significado do conceito de ideologia agregado no presente trabalho. É assim que entendemos conduzir o debate conceitual do significado da língua como ideologia em direção ao posicionamento teórico-epistemológico que defendemos, enraizado nos pressupostos bakhtinianos de linguagem, os quais se baseiam na perspectiva histórico-cultural da linguagem (ou no materialismo histórico-dialético de Vygotski e colaboradores) que, por sua vez e, de alguma forma, recupera as proposições conceituais marxistas da educação.

O conceito de ideologia é multifacetado e compreende várias definições que, nalgumas vezes, se conflituam e, noutras, compactuam entre si quando aplicadas a realidades contextualmente bem situadas. Diante dessa multiplicidade de faces, Eagleton, no seu livro intitulado *Ideologia* (1997), reconhece dificuldades em torno de uma definição exaustiva, completa ou cabal do conceito.

E, mesmo assim, abstrai três pontos das várias formulações que têm sido efetivadas nas literaturas indexadas à época revolucionária do marxismo que, segundo ele, caracterizam essas formulações nas múltiplas definições, nomeadamente 1) a compatibilidade ou não das formulações ideológicas apresentadas, 2) a verificação do quanto essas formulações (não) são pejorativas, ambíguas ou neutras e 3) as dimensões epistemológicas que essas formulações (não) apresentam ou representam.

Em relação ao primeiro ponto, o autor propõe a discussão sobre a possível correlação entre o conjunto de convicções e a percepção dessas convicções como sua representação nas formas de pensamento dessa mesma sociedade. Nesse caso, explica o teórico,

Se, por exemplo, ideologia significa qualquer conjunto crenças motivadas por interesses sociais, então não pode simplesmente representar essas formas de pensamento dominantes em uma sociedade. Algumas dessas definições podem ser mutuamente compatíveis, mas com certas implicações curiosas: se a ideologia é, ao mesmo tempo, ilusão e veículo pelo qual os protagonistas sociais entendem o seu mundo, então isso nos revela algo bastante desanimador com relação a nossos modos habituais de perceber. (EAGLETON, 1997, p. 16)

Fundamentalmente, o autor evidencia duas posições teóricas do conceito de ideologia que, por um lado revestem-se de uma conceptualização que recupera os interesses sociais

uníssonos ou consensuais reunidos em um conjunto de crenças que sustentam esses interesses. Por outro lado, se esses interesses encobrem alguma realidade e servem, ao mesmo tempo de meio para uma parte da sociedade atingir determinado fim, será preciso apurar em que medidas as referidas crenças sustentam os interesses sociais de todos os intervenientes.

O segundo elemento (ideologia como formulações pejorativas ou ambíguas ou ainda neutras) levanta a discussão do conceito no campo depreciativo da realidade ou, pelo menos, no campo do duplo sentido em que este conceito significa por um lado, a perda dos valores expectáveis em uma dada sociedade e, por outro, a indefinição destes valores em razão da neutralidade nas “próprias opiniões como ideológicas, sem qualquer implicação de que elas sejam falsas ou quiméricas”. (EAGLETON, 1997, p. 16)

O terceiro elemento orientador abstraído das formulações constituídas sobre o conceito de ideologia contempla o seu quadro epistemológico situado na interface entre o conhecimento e o desconhecimento do mundo que, segundo o autor, este elemento está na origem de importantes discórdias entre a tradição do pensamento marxista (ideologia como falsa cognição, como ilusão, distorção e mistificação) e a tradição do pensamento sociológico (ideologia como o uso das ideias na sociedade).

Eagleton (1997) admite a possibilidade de a ideologia, além de discutir sistemas de crenças, levanta o problema do poder, mais precisamente os processos em que este é legitimado com vistas a garantir relações não necessariamente de dominação. A mediação desses poderes compreende seis estratégias diferentes que ele próprio alista: operações que promovem crenças e valores compatíveis com o poder; operações que naturalizam e universalizam essas crenças tornando-as óbvias e aparentemente inevitáveis, operações que mancham ideias que eventualmente podem desafiar o poder; operações que excluem formas rivais de pensamento e, por fim, operações que obscurecem a realidade social de tal sorte que se favoreça o poder vigente.

Importa salientar que as apontadas estratégias ideológicas só podem ser materializadas com a participação efetiva da linguagem a qual não é nada mais que um processo de signação, representação ou de simbolização dessas operações expressas e exteriorizadas pela palavra, um processo que confere à língua um lugar ideológico no sentido de que a ideologia se interessa mais pelo “conjunto particular de efeitos dentro dos discursos” (EAGLETON, 1997, p. 172), do que por uma abordagem particular desses mesmos discursos.

O autor sustenta que os efeitos produzidos no discurso dirigem o carácter ideológico da língua por que esta contempla processos

pelos quais certas formas de significação são excluídas silenciosamente e certos significantes são ‘fixados’ em uma posição de comando. Esses efeitos são traços discursivos, não puramente formais da linguagem: o que é interpretado como ‘fechamento’, por exemplo, dependerá do contexto concreto da elocução e é variável de uma situação comunicativa para outra. (EAGLETON, 1997, p. 172)

Esta concepção de língua é a que constitui o espírito teórico-epistemológico do pensamento filosófico de Bakhtin e Volochinov sobre o desenvolvimento da linguagem (e, obviamente, a concepção da língua), patente no *Marxismo e Filosofia de Linguagem* (1929)⁶ que, dentre vários pontos de discussão, defende a ideia de que a ausência de signos implica necessariamente a ausência da ideologia por esta última deter um poder que não se confina apenas ao significado da palavra, mas se confina principalmente ao facto de *fazer o significado aderir* ao objecto a que a palavra refere.

Desta forma, Volochinov (2017) nota que o signo e a comunicação, resultando da natureza social da linguagem, estão ligados às estruturas semióticas dentro das quais são convencionados os significados das palavras na sociedade, constituindo-se em ideologias. E, sendo formas específicas da linguagem, ele procurou compreender em que medida se determina a relação entre linguagem e consciência e/ou atividade mental e em que medida ocorre a relação entre ideologia e linguagem.

Ao notar que o signo comunica e, nessa condição, implica também sua utilização como espaço de conflitos, de relações de dominação ou de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, Volochinov (2017) concluiu que o conceito de língua é um conceito ideológico, já que se inscreve “como expressão das relações e lutas sociais, que veicula e, ao mesmo tempo, evolui pelos efeitos dessas relações”. (OLIVEIRA, s.d)

Esta conclusão decorre do facto de que o que se inscreve como ideológico significa algo, ou seja, faz uma expedição ou referência de evento, situação ou realidade de algo diferente de si mesmo funcionando no sentido de objecto significável (dignificável ou merecedor?), por exemplo físico, “sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir em certa medida uma outra realidade”. (GIROLA, 2004, p. 319-320)

O signo, antes de se constituir como tal, existe como parte da realidade e essa existência converte-se em outra coisa diferente dessa realidade assumindo uma dupla natureza caracterizada por um lado, pelo reflexo da realidade e, por outro, sem deixar de ser parte de sua própria realidade. E, nesta condição, enquanto não refletir algo que lhe é exterior, o signo é algo neutro, portanto, não é tema.

O conceito de compreensão se utiliza do signo para se qualificar como tal, já que “consiste no movimento de aproximar o signo de outros signos já conhecidos” (GIROLA,

⁶ O problema de autoria dos textos dos membros do Círculo de Bakhtin e Voloshinov é uma questão não resolvida até os nossos dias. A literatura aponta que, em decorrência da discussão sobre a disputada autoria, a recepção desses textos compreende três direções: a primeira contempla o grupo de pessoas que compartilham e respeitam as autorias das edições originais. O que significa que tudo que não fosse publicado em nome de Bakhtin se deduzia, conseqüentemente, que não era de sua autoria. A segunda direção reúne o grupo de pessoas que entendem que todos os textos disputados são de autoria de Bakhtin e, finalmente, a terceira direção é daqueles que, segundo Faraco (2009), contempla a ideia de “solução de compromisso” na qual são incluídos os dois nomes, isto é, Bakhtin e Voloshinov. Saliente-se que esta última compreende a nossa posição.

2004, p. 320). O que significa que a palavra, signo ideológico, pode ser um signo neutro enquanto não nos remeter à determinada função ideológica pela sua indiscrição material que não pode ser compreendida fora da realidade que significa.

Para que se constitua objecto do estudo de ideologias, Volochinov (2017) aponta que a palavra deve dispor de cinco propriedades principais que lhe conferem tal estatuto, quais sejam pureza semiótica, neutralidade ideológica, implicação na comunicação humana ordinária, possibilidade de interiorização e presença em todo ato consciente. (GIROLA, 2004)

A partir dessas colocações, Volochinov (2017) tece consideráveis críticas a duas principais correntes filosófico-linguísticas do seu tempo distinguidas pelas designações de “subjetivismo idealista” e “objectivismo abstrato”. No subjetivismo idealista, o teórico critica o facto de que a linguística se baseia nas leis da psicologia individual.

Neste caso, a língua nasce da psicologia dos povos ou “psicologia étnica” para cuja constituição é necessária a soma dos psiquismos separados dos indivíduos, já que ela compreende um sistema estável, acabado e pronto para ser usado bastando, para o efeito, a aplicação correta das regras gramaticais, morfossintáticas, fonéticas etc. Trata-se aqui de uma abordagem teórico-romântica representada por Vossler e Humboldt.

É assim que, em Vossler, tem-se sinteticamente a essencialidade do ato de criação individual da fala que, para o linguista, é explicada como que não tendo a significação direta, importando-lhe a concepção estética cuja realização envolve a estilística e a modificação das formas abstratas da língua. Em outras palavras, o fundamento da língua encontra-se nos atos de fala entendidos como criação individual.

Uma segunda corrente, de orientação objetivista abstrata, centra a sua tese no sistema linguístico como a entidade organizadora de todos os fatos da língua. Assim, entende-se que a língua enquanto norma indestrutível se opõe ao sujeito sendo que este deve aceitá-la como tal. (VOLOCHINOV, 2017)

Nesta corrente de pensamento, (VOLOCHINOV, 2017) identifica Leibniz como o seu precursor, fundamentada no racionalismo dos séculos XVII e XVIII e este, por sua vez, concretizado na Teoria da Gramática Universal. A corrente concebe a língua como uma convenção arbitrária. O que significa que, enquanto convenção, o importante para a língua é a lógica interna do próprio sistema de signos. Ou seja, a relação de signo para signo e não a relação do signo com a realidade que ele reflete, descartando o sistema dos signos das significações ideológicas.

Duas grandes escolas representam esta corrente de pensamento, nomeadamente a escola de Genebra encabeçada por Ferdinand Saussure e por um dos maiores linguistas da contemporaneidade, Charles Bally, e a escola sociológica encabeçada por Émile Durkheim e o linguista Meillet.

A contraposição que Bakhtin faz às ideias patentes nas correntes acima mencionadas assenta-se sob um fundo abstrato de que se reveste o desenvolvimento da linguagem. Ou seja, um fundo que não é “marcado pelo horizonte histórico-social e, portanto, pelas classes e pelas vozes sociais que o constituem” (RODRIGUES; RANGEL, 2015, p. 1119), mas descurado das relações humanas como sua característica fundamental, o que permite, tal como Bakhtin, Rodrigues e Rangel afirmarem que “a língua não é um código abstrato, não é estrutura superior estável, não é um sistema uniformizador supremo. [...] evolui ininterruptamente por ser um fenômeno histórico” (RODRIGUES; RANGEL, 2015, p. 1120) e ideológico concretizado pela comunicação e/ou interação verbal.

A crítica de (VOLOCHINOV, 2017) ao objetivismo abstrato é clara uma vez que ele se mostra incrédulo em relação aos pressupostos básicos dessa corrente que remetem a uma concepção de língua revestida de normas imutáveis, incontestáveis e objetivas ignorando por completo que “tal sistema é uma mera abstração. (...) é produto de uma reflexão sobre a língua” (GIROLA, 2004, p. 327) que o falante realiza:

Para o locutor, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. Tanto para o locutor quanto para o receptor, a forma linguística não tem importância enquanto signo estável e sempre igual a si mesmo, mas como signo sempre variável e flexível. (GIROLA, 2004, p. 327-328)

Conformar-se à norma linguística implica considerar a apreensão da realidade como ato de identificação e não como ato de sua descodificação ou interpretação; e isto não corresponde à verdade porque teria implicações importantes no ensino e/ou formação de línguas no sentido de que o ensino consistiria na transmissão do sinal e a aprendizagem no reconhecimento deste. A grande diferença está no facto de que o sinal, como já se referenciou, sendo identificável,

consiste em uma entidade imutável, funciona como instrumento técnico para designar objetos ou acontecimentos. (...) não pertence ao domínio da ideologia. Já o signo é descodificado, ou seja, é compreendido. Na língua materna, o sinal e o reconhecimento estão apagados. Na assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua se dá quando o sinal é completamente absorvido pelo signo. (GIROLA, 2004, p. 328)

Desta forma, depreende-se que a corrente objetivista abstrata concebe a língua como um sistema em si completo e que o seu ensino se perpetua imutavelmente de geração em geração ignorando a evolução histórico-social cultural e ideológica a que a interação verbal pode conferir.

Nesta perspectiva, o conceito de ideologia, enquanto sistema de representação do real, não é um conceito universal mas dinâmico, compreendendo épocas, espaços, histórias,

contextos e situações de sua aplicação. Marx, em *Ideologia Alemã*, desenvolve o conceito de ideologia como falsa consciência apreendida da distorção da realidade implantada pela Revolução Inglesa. Depois, o conceito evoluiu para a problemática que “introduit la question de la ‘prise de conscience’ qu’il comprend comme condition nécessaire du processus révolutionnaire réussi”. (TYLKOWSKI, 2012, p. 41)⁷

É-nos importante apontar aqui que, segundo Narzet (2013), para Volochinov (2017) a noção de ideologia como representação do real envolve a divisão de classes sociais no sentido de que “todas as classes são capazes de produzir suas ideologias, representando suas condições de existência materiais, e que essas ideologias travam lutas num processo dialético” (NARZET, 2013, p. 379). Esta é característica fundamental da língua enquanto ideologia.

Caracterizadas pela defesa de interesses antagônicos entre a classe dominante e a dominada, em que àquela tenta suprimir “índices sociais de valor heterogêneos, visando a estabilizar aqueles que respondem a seus interesses”⁸, tais lutas materializadas, apresentadas pela língua podem constituir representações verdadeiras/adequadas do real, o que significa afirmar que ideologia, em Volochinov, não é apenas a distorção do real.

Tylkowski (2012) afirma que Volochinov, na sua tese de doutorado, equipara o conceito de ideologia com o conceito de cultura, tendo notado que a diferença entre os dois conceitos cinge-se apenas na filiação teórico-filosófica dos teóricos. Quer dizer, a noção de cultura é filosófica e epistemologicamente um conceito mais agregado ao mundo da ciência não-marxista e a de ideologia é aplicada ao mundo da ciência marxista. Essa verificação provém do entendimento de que os dois conceitos caracterizam, descrevem, interpretam ou representam um sistema de ideias, representações da realidade ou visão de mundo etc.

Para Tylkowski, Marx e Engels entendem que nas relações de produção a cultura adotada ou representada é uma cultura deformada ou desviada da sua real manifestação, na medida em que não reflete a realidade e, nesse sentido, “Selon eux, l’idéologie est une reconstruction et une interprétation erronées du monde qui produit une image inversée de la réalité”. (TYLKOWSKI, 2012, p. 39)

Estes autores pontuam que a inversão da realidade desloca as pessoas da sua posição real nas relações de produção para uma posição mistificada, ou se quisermos, capturada pela burla infligida à realidade, o que resulta em sua dominação econômica legitimando as desigualdades oriundas do desequilíbrio na distribuição dos bens que produzem, distribuição essa efetivada entre a classe operária e detentora da força de trabalho e desprovida dos meios de trabalho, e a classe detentora dos meios de produção e desprovida da força de trabalho.

⁷ “introduz a questão da “consciência” que ele entende como uma condição necessária do processo revolucionário bem sucedido”

⁸ Ibid.

Na Revolução de Outubro de 1917, a ideia de ideologia como consciência social constituiu, segundo Tylkowski (2012), uma marca indelével do círculo de Bakhtin. Este teórico é influenciado por Bogdanov, para quem a ideologia constitui um importante recurso que pode explicar as formas pelas quais se organiza determinada sociedade. Tal organização social baseia-se na palavra como seu instrumento. A colocação do autor constitui uma espécie de crítica às concepções de Lênine ⁹, nos termos em que a sua definição de ideologia é sinónima de consciência social, isto é, “répresente la systématisation de l’expérience humaine acquise pendant l’activité sociale”. (TYLKOWSKI, 2012, p. 49) Nessas condições, as palavras enquanto signo¹⁰,

occupent une place centrale dans cette conception. Si la ‘conscience sociale’ ‘l’idéologie’ organise la société, le mot (le Mot) constitue l’instrument de cette organisation. C’est à l’aide des mots, par leur intermédiaire, que les gens sont liés les uns aux autres. C’est grâce au mot (au langage) que s’établissent et se développent les rapports interindividuels au travail et dans les autres domaines (économique, politique et personnel) (TYLKOWSKI, 2012, p. 50).

Este autor de quem Volochinov se inspira, entende a palavra como unidade de pensamento ou da linguagem e “constitue non seulement l’outil d’organisation de la vie sociale, mais aussi du processus mental de l’homme” (TYLKOWSKI, 2012, p. 50) pelo facto de ser formadora do *parole intérieure* (isto é, da fala interior) e da organização do conhecimento, dada a capacidade de simbolização que ela comporta. Ou seja, o ideológico é verbal por caracterizar o homem como animal social pela sua capacidade de representar, signar, exprimir e comunicar a sua experiência, o que não acontece nos animais.

A questão da palavra como unidade de pensamento e, por conseguinte, de consciência constitui o ponto fulcral da concepção da ideologia em Volochinov (2017) por envolver o signo como fator determinante da ideologia perpassando todo complexo de relações dos indivíduos:

É pela palavra que se refletem as mais imperceptíveis alterações de existência humana; não apenas no sentido de formação lexical de uma língua, mas a partir de sua condição sígnica que reflete e refracta uma determinada realidade – a sua significação vai muito além daquilo que é estabelecido apenas no dicionário. Aliás, a palavra só constitui o âmbito da comunicação verbal quando assume sua principal função - ser um

⁹ Associada ao marxismo, ela [a ideologia] torna-se um instrumento precioso para o combate revolucionário (...) apresenta-a como o sistema de ideias duma classe ou de um grupo social determinados, constituído no quadro da luta de classes. Ele chega a utilizar este termo no plural para distinguir entre ‘ideologias’ ‘burguesas’ e ‘socialistas’, ‘católicas e monárquicas’ ou ‘social-democrata’. Nossa tradução livre do original em Francês do livro de Tylkowski (2012) em referência no trabalho.

¹⁰ ocupam um lugar central neste entendimento. Se a ideologia da ‘consciência social’ organiza a sociedade, a palavra (Palavra) constitui o instrumento dessa organização. É através das palavras, através delas, que as pessoas estão ligadas umas às outras. É graças à palavra (para a língua) que as relações interindividuais são estabelecidas e desenvolvidas no trabalho e em outros domínios (econômicos, políticos e pessoais)

instrumento semiótico que compõe um enunciado e propicia a interação social. (OLIVEIRA, s.d)

Este entendimento equivale à razão da crítica de Bakhtin ao simbolismo individual, segunda corrente linguístico-filosófica patente na sua obra intitulada *Filosofia da Linguagem*. Bakhtin censura a ideia de que o enunciado é único e literalmente individual. O teórico defende que o enunciado resulta também, além do entrosamento do diálogo entre dois indivíduos socialmente organizados, da sujeição desses mesmos indivíduos ao interlocutor ideal do meio linguístico não só a que pertencem como donde falam.

A caracterização do signo como ideológico é substanciada não só pelo fato de refletir a realidade quando toma a palavra como sua cópia; o signo é ideológico na medida em que, principalmente, refrata essa mesma realidade no sentido de que a distorce emergindo vários significados e sentidos diferentes e, ao mesmo tempo, contribuindo para uma concepção particular do mundo¹¹.

¹¹ Na prática, trata-se de estudar, junto a formadores de professores de línguas, as formas pelas quais a simbologia referencial e o processo de instituição da significação se constituem nas práticas de formação na universidade, compreendendo também o lugar alocado aos gêneros e discutindo coletivamente as suas valências e potencialidades e avaliando as qualidades e o lugar que ocupam no objeto e meio “língua” para o desenvolvimento das práticas formadoras dos formadores.

3 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL

3.1 Conceitos, linguagem e palavra

A noção de conceito sustém o significado da palavra. Daí que a compreensão dos processos da formação da palavra pode oferecer subsídios para a compreensão do desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte, dos processos do desenvolvimento da aprendizagem em geral e dos processos de aprendizagem da língua em particular, sendo que esse último como parte integrante desse trabalho.

A noção de conceito reúne as ideias de imagem mental, de generalização e de projeção mental e material das propriedades que constituem a essência de determinado objeto. Para Vygotski há importantes dados que podem ser adicionados a esta noção os quais devem passar pela conceptualização da noção de conceito como

mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já haver atingido o seu nível mais elevado. (VIGOTSKI, 2001, p. 246)

No trecho citado, o autor reflete sobre esta noção em dois principais campos: o campo teórico-epistemológico e o campo prático. E ambos os campos compreendem o *locus* de formação ou desenvolvimento do conceito, implicando a necessidade de se explicitar as circunstâncias quer psicológicas, quer físico-materiais que permitem a sua assimilação.

Compreender o desenvolvimento dos conceitos é, ao mesmo tempo, compreender o desenvolvimento do significado das palavras e, estas, segundo Vygotski, não são estáticas, ou seja, elas não têm um valor firme e mecânico; passam por sucessivas e complexas transformações a que o significado deve acompanhar de tal sorte que “Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando”. (VIGOTSKI, 2001, p. 246)

Dessa forma, no campo teórico-epistemológico, o conceito expressa a base mental da essência que a palavra exprime, sem a qual não é possível compreender o seu significado. Aliás, esta base justifica a necessidade de também compreender o ensino baseado não somente em palavras, mas, principalmente, em conceitos (ensino conceitual) que estabelece princípios cujo espírito deve denegar o ensino direto de conceitos sob pena de as palavras daí resultantes não disporem de sentido o que, pedagogicamente, implicaria uma ação didática vazia e desprovida de sentido uma vez que, nessas condições,

a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. (VIGOTSKI, 2001, p. 247)

Nesse sentido, Vygotski concorda com os estudos pedagógico-experimentais em que Tolstói¹ esbarra principalmente na questão sobre a impossibilidade de “uma transmissão simples e direta do conceito pelo professor ao aluno, da transferência mecânica do significado de uma palavra a outra com o auxílio de outras palavras”. (VIGOTSKI, 2001, p. 247) Porém, trata-se de uma concordância relativa por que, ao mesmo tempo, o critica pelo equívoco que comete, equívoco esse que denota uma toda situação que

procura deixar o processo de desenvolvimento dos conceitos à mercê das leis do seu próprio fluxo interno, negando, assim, o desenvolvimento dos conceitos a partir da aprendizagem e condenando o ensino à mais total passividade na questão do desenvolvimento dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2001, p. 248-249)

O fato é que o desenvolvimento de conceitos para este autor a que Vygotski faz referência no seu livro torna-se mais significativo não somente pela valorização da passividade. Mesmo tendo reconhecido a existência da pluralidade de possibilidades de ensino dos conceitos, Vygotski (2001) nota que Tolstói trivializa os processos de formação dos conceitos pelas evidências do voluntarismo, do imprevisto, presentes em casos conexos que este teórico pontua nos seus argumentos, como indica o excerto do próprio Vygotski abaixo:

Tolstói dá importância exagerada à espontaneidade, ao acaso, ao trabalho de um conceito e de uma sensibilidade vagas, ao aspecto interior da formação dos conceitos, fechado em si, superestima demais a possibilidade de influência direta sobre processo e distancia exageradamente aprendizagem e desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 249-250)

Este entendimento constitui, de acordo com o importante psicólogo russo que temos vindo a citar, um dos pontos fulcrais das investigações experimentais que ele realizou visando compreender as formas pelas quais se efetiva o desenvolvimento dos conceitos científicos em crianças em idade escolar.

Um dado importante aqui tem a ver com a compreensão dos modos pelos quais um determinado conceito se forma como que estando ligado à concepção de ensino e de aprendizagem que tem sido concretizada nas instituições de ensino e de formação de professores, já que a natureza mediatizada ou não de tal formação também implica a

¹ Leon Nikolaievitch Tolstói (1828-1920) é escritor e um dos grandes literatos russos, foi estudioso das línguas orientais e Direito. O seu posicionamento filosófico caracteriza-se mais pelo engajamento social e moral o que viabilizou, pela influência deste posicionamento, a formação comunidades e correntes de anarquismo cristão. Em razão disso, a Igreja o persegue e o excomunga

compreensão dos mecanismos envolvidos no desenvolvimento integral dos seres humanos a partir do funcionamento do seu psiquismo.

As investigações realizadas são uma reação crítica aos fundamentos dicotomizantes da então psicologia infantil que, por um lado, pregava a ausência da história interna da criança no desenvolvimento dos conceitos científicos (exclusão dos processos internos no desenvolvimento dos conceitos científicos); e, por outro, a mesma psicologia aceitava que no desenvolvimento dos conceitos científicos da criança não existia uma eventual diferença entre o desenvolvimento destes conceitos e quaisquer outros que tinham lugar na experiência da criança, o que denotava claramente o tratamento igual dos conceitos quer espontâneos quer não-espontâneos no desenvolvimento da criança.

A tradição das investigações que eram realizadas, na época antes de Vygotski, sempre mostrou como seu centro de interesse o desenvolvimento dos conceitos infantis e que estes conceitos já desenvolvidos eram “transferidos imediatamente para outros campos de conceitos que surgem em condições interiores inteiramente diversas”. (VIGOTSKI, 2001, p. 253) Os motivos desse interesse prendem-se com a falta do questionamento da interpretação concedida à legitimidade dessa transferência do campo único e privado dos conceitos infantis para o seu âmbito diverso, complexo e generalizado.

Desta forma, a base da interpretação fundamentava-se na crença de que o desenvolvimento dos conceitos científicos reedita o desenvolvimento dos conceitos cotidianos nas suas características fundamentais y más importantes.

Tratava-se de uma crença generalizada do grupo dos investigadores que assim pensavam. Desta crença, Jean Piaget identifica cinco (5) características que corporizam o denominador comum dos conceitos espontâneos e dos não-espontâneos, segundo Vygotski:

dos não-espontâneos, a saber: i) ambos tipos son resistentes a la sugestión; ii) ambos tienen profundas raíces em el pensamiento del niño; iii) ambos manifiestan ciertas semejanzas en niños de la misma edad; iv) ambos se mantienen largo tiempo, durante vários años en la conciencia del niño y dejan paulatinamente el puesto a nuevos conceptos, en lugar de desaparecer de manera repentina, como ocurre com las ideas inducidas e v) ambos se ponen de manifiesto en las primeras respuestas acertadas del niño. (VIGOTSKI, 2001, p. 189)

Vygotsky afirma que a particularidade mais importante dos conceitos e do pensamento da criança, de acordo com o raciocínio de Piaget, é a sua incapacidade de ter consciência das relações e ainda acrescenta que essa incapacidade é extensiva à utilização espontânea e automaticamente correta, mesmo assim, “isto não lhe exige uma tomada de consciência especial”. (VIGOTSKI, 2001, p. 272)

A origem da inconsciência do seu próprio pensamento é o egocentrismo infantil que só é característico na criança, o qual se prolonga até o momento em que ela começa a

socialização do seu pensamento no meio escolar, socialização essa que é entendida como que responsável pelo “desaparecimento gradual e lento desses fenômenos, na libertação do pensamento infantil das vias do egocentrismo”. (VIGOTSKI, 2001, p. 274)

A formação de conceitos envolve condições tanto internas quanto externas. Ao abordar as condições sobre as quais os conceitos científicos e os espontâneos se desenvolvem, Vygotski questiona as teorias que não só desvinculam o desenvolvimento de um tipo de conceitos sob a base de outros conceitos como também denuncia tendências teóricas que atribuem ao desenvolvimento destes tipos de conceitos uma relação hierárquica, linear, dualista e simplista ao mesmo tempo que revelam importantes ambiguidades. Nestas últimas, Vygotski detecta três delas que acredita estarem expostas e, conseqüentemente, refletirem o verdadeiro pensamento de Piaget em relação aos conceitos espontâneos e não-espontâneos:

A primeira irregularidade comporta esforços de Piaget em investigar de forma independente os conceitos infantis não-espontâneos (os conceitos não-espontâneos não têm nada a ver com o pensamento da criança como tal) e, ao mesmo tempo, por outro lado, entende também que tais conceitos observam importantes raízes no pensamento da criança. O facto paradoxal reside no questionamento da base em que se sustentam os conceitos e ideias espontâneas da criança de tal forma que esta base seja a fonte do conhecimento imediato da criança nos termos em que ela autoriza a qualidade específica do pensamento infantil.

A segunda irregularidade apontada da primeira que embasa o argumento de que os conceitos não-espontâneos não contemplam nada sobre particularidades da criança em termos de seu pensamento. Assim, faz-se uma dedução lógica e evidente de que, se for o caso, então há um muro intransponível entre os conceitos espontâneos e os não-espontâneos, ou seja, há uma rígida incomunicabilidade entre estes conceitos a tal ponto de rivalizar as peculiaridades de um deles no desenvolvimento e na aprendizagem.

Em outras palavras, nota-se aqui uma total desvinculação entre os dois tipos de conceitos e, nesse sentido, o desenvolvimento intelectual é concebido como resultado de uma auto-afirmação dos conceitos baseada na eventual manifesta rivalidade entre si em que a ausência de um tipo de conceitos confirma a sua menoridade e inoperância e, conseqüente e simultaneamente, a delegação do poder absoluto a outro tipo de conceitos nos processos do desenvolvimento intelectual.

Tendo estudado os vínculos existentes entre os conceitos espontâneos e os não-espontâneos, Puentes e Longarezi (2013) afirmam que servem como base insubstituível do aparecimento e formação dos conceitos científicos as características inerentes aos conceitos espontâneos e estes resultam de generalizações e classificações aparentes dos objetos; resultam também da deliberada inconsciência das características essenciais e das relações que se estabelecem na estrutura dos referidos objetos nos sujeitos aprendentes.

Os autores citados sustentam que esta base deve ser entendida como uma unidade dialética que, com recurso a elementos constituintes dos conceitos científicos, nomeadamente a ação cognoscitiva que descobre as conexões internas, essenciais e contraditórias como fonte dos fenômenos observados, formação de um sistema complexo de inter-relações conscientes expressos em princípios, leis e generalizações, só é possível na interação social onde os objetos dos conceitos em formação se encontram na sociedade sob forma de cultura. (PUENTES; LONGAREZI, 2013)

A questão que se nos coloca é fundamentalmente a compreensão da relação do conceito com a realidade. Em tese, Vygotski defende que tal relação se constitui como um processo vivo de pensamento orientado para as funções de comunicação, as de atribuição de sentido, compreensão e resolução de tarefas.

Desta forma, o teórico assume que a comunicação desempenha um papel importante na formação de conceitos frisando, porém, que no processo de elaboração do conceito a palavra se inscreve como portadora do significado. Nesta ordem de ideias, assumimos que a formação dos conceitos, pela sua natureza, explica os processos pelos quais se adquirem os conhecimentos. Em outras palavras, um conceito denota conhecimento.

A terceira irregularidade de Piaget, segundo Vygotski, discute a relação entre conceitos espontâneos e científicos. O pano de fundo da discussão é o de que a formação e desenvolvimento dos conceitos científicos não comporta as mesmas características fundamentais da formação e desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

Vygotsky considera que os conceitos espontâneos são o modo de pensamento infantil sobre a realidade que a criança realiza no seu cotidiano. E, o foco de Piaget, por sua vez, é o de que os conceitos espontâneos (mesmo concordando com a ideia de que estes representam o modo do pensamento infantil) são uma orientação intelectual da criança ao encarar a realidade, caracterizando-se por um movimento paulatino que parte do egocentrismo até atingir a socialização. No início do movimento, mostram-se renitentes a qualquer sugestão de outros.

Da leitura que fazemos é que para Piaget a espontaneidade da criança marca o seu pensamento infantil e esse fato representa uma forma de desenvolvimento intelectual caracterizada pelo egocentrismo. Uma nota importante ressalva a ideia de que para que a criança comece a se socializar (ou a se desenvolver) implicaria a substituição gradual do egocentrismo pelos elementos externos. O ponto da questão e que marca a diferença teórica com Vygotski é a problemática do desenvolvimento da criança.

Se para Piaget a substituição do pensamento infantil significa instaurar na criança o desenvolvimento intelectual a partir das formas externas, o ponto crítico de sua discussão com Vygotski encontra-se exatamente nessa questão, na medida em que este último entende que o desenvolvimento dos conceitos científicos tem lugar na criança quando os conceitos

espontâneos que a caracterizam tiverem atingido certo nível de desenvolvimento. Nesse sentido, a instrução escolar ocupa um lugar central por ser fator determinante no curso do desenvolvimento intelectual ou mental da criança, na formação e no desenvolvimento dos conceitos científicos.

Temos, portanto relações que se estabelecem em dois níveis, nomeadamente a relação que é estabelecida entre pensamento espontâneo e pensamento não-espontâneo e a relação entre conceito cotidiano e conceito científico.

Na relação pensamentos espontâneo e não-espontâneo, ele aborda questões relativas às experiências pessoais da criança comandadas por regularidades empíricas e imediatas em relação aos objetos dessas regularidades. Na relação conceito cotidiano e conceito científico, tem-se a utilização do significado da palavra.

Por ter o atributo de científico, o conceito (incluindo a relação que tal conceito com outros conceitos) está na origem da mudança da relação que a criança estabelece com os objetos. Sublinhe-se que a mudança da relação imediata para a mediada é possível com a instrução escolar.

Assim, o psicólogo tece suas críticas à ideia de que os conceitos não-espontâneos, sendo um tipo do pensamento infantil, são marginais ao desenvolvimento intelectual da criança, descordando a sua desvalorização prática, sobretudo, nas particularidades que os singularizam, “ya que los conceptos no espontâneos [alegadamente] se adquiren en completa independencia de tales particularidades”. (VIGOTSKI, 2001, p. 190, acréscimo do autor)

Os construtos teóricos de Piaget sobre a explicação da falta da consciência da criança relativamente aos seus próprios conceitos e pensamentos foram concebidos a partir das leis de tomada de consciência e do deslocamento originariamente formulados por Claparède.

A primeira lei, a de tomada de consciência, explica que a criança tem mais facilidade de ter consciência de objetos diferentes do que de objetos semelhantes; a segunda lei, a lei do deslocamento reflete, efetivamente, o que é ter consciência de determinado objeto. Nesse sentido, o espírito desta segunda lei estipula que “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”. (VIGOTSKI, 2001, p. 275)

O fato é que tanto na primeira quanto na segunda lei, não só não se satisfaz o problema como nem sequer as duas leis entram no espírito da questão. A primeira lei é funcional, ou seja, ela explica o movimento da tomada de consciência e, nessa explicação, aponta apenas o que é regular, marginalizando a questão estrutural do movimento que é central nessa discussão, isto é, não consegue identificar “quais são os meios dessa tomada

de consciência, quais são os obstáculos em que se esbarra”². O mesmo acontece com a lei de deslocamento que Vygotski ridiculariza o seu teor, ao afirmar que

Explicar o surgimento da consciência exclusivamente pelo surgimento da necessidade de ter essa consciência é, no fundo, o mesmo que explicar (...) que a necessidade tem a capacidade de criar os dispositivos necessários ao seu entendimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 276)

Para Vygotski (2001), a discussão que Piaget faz em defesa das formas pelas quais a criança toma consciência dos objetos é clara. Trata-se de uma discussão segundo a qual

A tomada de consciência ocorre por intermédio do deslocamento dos remanescentes do egocentrismo verbal pelo pensamento social maduro. A tomada de consciência não surge como um degrau superior e necessário no desenvolvimento a partir de conceitos não-conscientizados, mas é trazida de fora. (VIGOTSKI, 2001, p. 281-282)

Chegados a este ponto, importa buscar compreender o que efetivamente significa tomar consciência, dada a ambivalência com que a terminologia foi sendo utilizada no processo do entendimento do conceito como significado da palavra.

As discussões de Piaget, analisadas por Vygotski, sobre a tomada de consciência ou a efetivação da generalização parecem estar centradas na busca de respostas às perguntas como as seguintes: a criança tem ou não consciência dos objetos? E, se tem, como é que tal consciência se forma? Ou ainda como é que tal consciência se forma ou desenvolve?

Vygotski (2001), ao centrar sua análise na terminologia de Piaget “não-consciência do pensamento infantil” aponta que existem diferenças entre esta terminologia e a inconsciência da criança, explicando que a não-consciência do pensamento infantil não significa que a criança não tem consciência do seu próprio pensamento. Muito pelo contrário, assegura Vygotski, que Piaget

supõe que a consciência participa do pensamento da criança mas não até o fim. No princípio, o pensamento inconsciente é um solipsismo da criança pequena, no final um pensamento socializado consciente e, no meio, uma série de etapas que Piaget designa como redução gradual do egocentrismo e aumento das formas sociais de pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 288)

Nesta medida, tomar consciência de um dado objeto significa generalizá-lo, isto é, estabelecer níveis hierárquicos das características que compõem a sua essência, o que necessariamente implica a sistematização dessas características que envolve uma atividade psíquica circunscrita a um campo específico de pensamento. Deste passo, resta apenas a

² Ibid.

simbolização dessa atividade psíquica que é realizada pela linguagem; e a palavra, para Vygotsky, toma primazia como signo mediador.

Observe-se que essa atividade é formadora dos conceitos científicos pelo grau de implicância que ela tem nos processos psíquicos envolvidos na sistematização dos dados que formam a consciência. Isso significa que não só a generalização é a tomada de consciência como também esta última é a sistematização dos conceitos e, conseqüentemente, formadora do pensamento. Sob que base?

Para Vygotski, a questão precisa ser explicada considerando o objeto da tomada de consciência na criança e, compreendendo desta forma, defende que a tomada de consciência do seu próprio pensamento não resulta de dados provenientes de fora dos conceitos infantis da criança,

deslocando o modo próprio da criança de informar e de empregar conceitos, mas que esse sistema e essa tomada de consciência já pressupõe a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tornar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização. (VIGOTSKI, 2001, p. 293)

Vygotski remata a sua tese afirmando que a origem da inconsciência dos conceitos na criança, longe de ser o egocentrismo elucidado por Piaget, é a não sistematização dos conceitos científicos que deve ter em conta os infantis já estabelecidos na criança, realizando-se “através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários”. (VIGOTSKI, 2001, p. 295)

E esta tese que o autor apresenta transfere a discussão da formação dos conceitos como formadora do pensamento e do significado da palavra para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento. Que implicação a referida transferência pode ter na concepção de aprendizagem e de desenvolvimento a partir do acima exposto?

Para Vygotski, as implicações dos processos pelos quais os conceitos se formam permitiram a sua formulação de teorias sobre as perspectivas da aprendizagem e do desenvolvimento em três matrizes de concepções teóricas que se apresentam no subitem que se segue: (1) Independência entre os processos de aprendizagem e os de desenvolvimento; (2) Identidade dos processos de aprendizagem e os de desenvolvimento e (3) uma concepção situada na zona intermédia entre aprendizagem e desenvolvimento.

3.2 A questão da aprendizagem e do desenvolvimento

A primeira matriz de teorias por que Jean Piaget é muito influenciado configura uma perspectiva que concebe a aprendizagem e o desenvolvimento como processos independentes entre si. A base dessa concepção fundamenta a tese de que o processo de

aprendizagem se realiza separadamente do processo de desenvolvimento e, processualmente, esta separação veicula a ideia de que

o desenvolvimento pode processar-se normalmente e atingir seu nível mais alto sem nenhum ensino; logo as crianças que não passaram pelo ensino escolar desenvolvem todas as formas superiores de pensamento, acessíveis ao homem, e revelam toda a plenitude das possibilidades intelectuais na mesma medida que as crianças que passaram pela aprendizagem na escola. (VIGOTSKI, 2001, p. 297)

Nesse sentido, considera-se que determinado indivíduo é maduro e, por conseguinte, desenvolvido se os processos de sua maturação resultarem, dependerem ou provierem das leis naturais. Somente essas leis explicam o seu desenvolvimento. Por outro lado, o ensino é considerado um processo exterior ao indivíduo e que a sua realização acontece logo que o desenvolvimento estiver concluído, em alusão à ideia de que “toda a aprendizagem requer como premissa indispensável certo grau de maturidade de funções psíquicas particulares.” (VIGOTSKI, 2001, p. 297-298) Ou seja, a base sobre a qual se edifica a aprendizagem é a maturação.

Vygotsky esclarece um elemento crucial neste grupo de teorias que pode dar grande salto qualitativo à concepção vigente e esse esclarecimento sofisticou a sua análise crítica sobre os fundamentos colocados na relação entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento. Por isso, afirma ser uma questão central na análise sobre os conceitos que estão em volta da relação em estudo.

O elemento em esclarecimento tem a ver com o tempo atribuído à relação aprendizagem-desenvolvimento que, no seu entender, precipita a falsa sequência na relação dos processos da aprendizagem e dos processos do desenvolvimento desvirtuando a profundidade analítica que a questão merece.

Curiosamente, a referida sequência apontada na independência nos processos de aprendizagem e nos do desenvolvimento, contraditoriamente “vincula ambos os processos no sentido de que a aprendizagem é caudatária do desenvolvimento. O desenvolvimento deve completar determinados ciclos, deve concluir determinados estágios para que a aprendizagem se torne viável”. (VIGOTSKI, 2001, p. 298-299)

O psicólogo russo não descarta completamente este modo de ver a sequência em discussão. Assume que é, efetivamente, verdade que premissas fundamentais do desenvolvimento da criança são necessárias para a realização da aprendizagem e, em razão disso, “[...] a aprendizagem se encontra indiscutivelmente na dependência de certos ciclos do desenvolvimento infantil percorridos [...]”³.

O fato é que, afirma o autor, as vicissitudes na interpretação da eventual relação aqui refutada, têm sido compreendidas “[...] como se a aprendizagem colhesse os frutos

³ Ibid., p. 299.

do amadurecimento da criança, mas em si mesma a aprendizagem segue indiferente ao desenvolvimento [...]”⁴ deslocando, no fenômeno, a dependência relativa ou subordinada da aprendizagem do desenvolvimento para uma dependência efetivamente principal daquela deste (não se trata de uma dependência efetiva, mas relativa).

A segunda matriz de teorias compreende uma fusão entre a aprendizagem e o desenvolvimento caracterizando os processos que os articulam de idênticos. A ordem cronológica do desenvolvimento é sinônima da ordem cronológica da aprendizagem e vice-versa, o que significa que uma mesma resposta é dada a dois processos no sentido de que “quando se pergunta o que representa o processo de desenvolvimento do intelecto da criança, a reflexologia responde que este não passa de acumulação gradual de reflexos condicionados”. (VIGOTSKI, 2001, p. 301)

Os fundamentos teóricos desta matriz de concepção da aprendizagem e do desenvolvimento relevam uma tipicidade considerável da psicologia behaviorista e, esta por sua vez, provinda da corrente associacionista de Thorndike da qual Skinner faz parte do grupo.

A corrente associacionista da aprendizagem advoga que para que a aprendizagem tenha lugar é necessário que se ligue uma resposta à uma situação e esta ligação, constituidora da aprendizagem, comporta duas leis, nomeadamente:

[.] lei do exercício: as conexões entre situação e resposta são reforçadas pelo exercício; a probabilidade do aparecimento da resposta cresce em função do número de tentativas efetuadas; lei do efeito: uma conexão é reforçada ou enfraquecida pelo efeito de suas consequências; desta forma, se é seguida por um estado de satisfação, ela é reforçada e, caso o contrário, ela é enfraquecida. (GAONAC’H, 1991, p. 13, tradução nossa)⁵

A terceira matriz de teorias reúne concepções que se localizam na zona intermédia entre as duas matrizes anteriormente analisadas. Trata-se aqui de uma situação que considera o desenvolvimento, primeiro, como premissa de maturação e, segundo, como premissa da aprendizagem, isto é, há momentos que o desenvolvimento é aprendizagem e noutros momentos comporta como maturação.

O duplo carácter do desenvolvimento constitui para Koffka, citado por Vygotski, um problema na medida em que “não só não resolve como ainda confunde mais a questão, porque promove a princípio aquilo que é o erro básico na própria colocação do problema que gerou os dois primeiros grupos de teorias” (VIGOTSKI, 2001, p. 302), pela insistência ou resistência à indivisibilidade processual que o desenvolvimento comporta no trato da maturação e da aprendizagem.

⁴ Ibid.

⁵ [...] loi de l’exercice: les connexions entre situation et réponse sont renforcées par l’exercice; la probabilité d’apparition de la réponse s’accroît avec le nombre d’effets effectués; loi de l’effet: une connexion est renforcée ou affaiblie par l’effet de ses conséquences; si elle est suivie d’un état de satisfaction, elle est renforcée; sinon, elle est affaiblie.

Vygotski afirma que apesar da persistência do problema nesta terceira matriz destacam-se três avanços, nomeadamente (1) no entendimento da fusão como interdependência entre maturação e aprendizagem na noção de desenvolvimento, (2) no sentido dos passos dados na aprendizagem em relação ao desenvolvimento e (3) no valor da sequência vinculada à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Em relação à ideia da fusão que transita para interdependência, Vygotski reconhece que Koffka, mesmo sem o dizer de forma direta nesta teoria,

(...) estabelece que a maturação depende do funcionamento do órgão e, conseqüentemente, do aperfeiçoamento das suas funções no processo da aprendizagem. Em sentido inverso, o próprio processo de maturação faz avançar a aprendizagem, abrindo diante dela novas possibilidades. A aprendizagem, de certo modo, influencia a maturação e esta também influencia de certo modo a aprendizagem. (VYGOTSKI, 2001b, p. 303)

A aprendizagem, no lugar de se equiparar apenas com o desenvolvimento qualifica os seus atributos e se reveste de uma nova roupagem que pode habilitar o desenvolvimento de tal forma que se este se liberte daquela, ao reconhecer que o desenvolvimento vai além da sua alçada. É o que se pode entender quando se afirma que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas sua boa organização pode levar ao desenvolvimento no sentido de que ela (a aprendizagem) “nos ensina a ver a diferença entre uma educação que só nos dá o que dá e outra que dá mais do que dá imediatamente”⁶.

Relativamente à questão da sequência na relação da aprendizagem e do desenvolvimento, a aprendizagem situa-se sempre em frente do desenvolvimento pelos recursos (muitas vezes em contextos formais) que utiliza vinculados a conscientização até do próprio processo de desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente porque são dois processos diferentes que conservam importantes e complexas zonas de contatos entre si.

A partir do reconhecimento das complexas inter-relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, o foco de atenção do estudo deslocou-se do seu campo de preocupação, isto é, do campo que estava voltado para o que o aluno sabe para progredir com o seu processo de desenvolvimento para o campo das possibilidades de que ele dispõe para levar a cabo a atividade de aprendizagem que o leve ao desenvolvimento.

É neste campo que se inscreve a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a objeção da ideia de que “o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos [os ciclos da aprendizagem], preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir o seu edifício”. (VIGOTSKI, 2001, p. 332, acréscimo do autor)

Portanto, o desenvolvimento não se realiza dependendo unicamente da aprendizagem ou do ensino, enquanto entidades de mediação. Mas importa-nos defender a ideia de que o

⁶ Ibid..

desenvolvimento pode resultar da compreensão do conceito da aprendizagem como uma atividade devidamente organizada cuja realização depende de uma adequada utilização dos instrumentos simbólicos (mediação) que, ao mesmo tempo, dependem do contexto e da situação sociocultural muito particular de sua utilização.

3.3 A ZDP e sua textura na aprendizagem e no desenvolvimento

O problema de ensino e o de aprendizagem é de tal importância que ficou durante muito tempo a ser discutido na perspectiva do que efetivamente determinada criança sabe com ênfase num único campo de seu desenvolvimento, o que redundava no centro de preocupação em torno do qual o desenvolvimento se dava por satisfeito como as habilidades de que a criança já dispunha para resolver problemas de forma independente.

Esta compreensão se mostrou limitada em muitos aspectos na estruturação da educação em geral e, na organização dos processos de ensino-aprendizagem em particular. Todavia, constituiu o ponto fundamental para a descoberta de outras frentes que servissem de ponto de apoio à solução independente dos problemas de aprendizagem do aluno nos moldes em que o projeto da escola tradicional se caracterizava.

A base da limitação que se menciona acima herda a antiga discussão sobre o valor dos testes os quais funcionavam como método e como único meio com que a criança auferia o seu desenvolvimento intelectual por se acreditar que

Através deles ficamos sabendo do que a criança dispõe e o que ela sabe no dia de hoje, uma vez que só se dá atenção aos problemas que ela resolve sozinha: é evidente que com esse método podemos estabelecer apenas o que a criança já amadureceu para o dia de hoje. (VIGOTSKI, 2001, p. 326)

Na verdade, o que a criança sabe para a solução autônoma conseguida apenas pela administração de testes confere o nível de seu desenvolvimento atual e não inclui no referido nível potencialidades que ela tem para a solução de quaisquer problemas no futuro. Vygotski compreende que é exatamente neste espaço que se situa a razão da utilização do conceito de ZDP, por notar algum desequilíbrio entre o real, o efetivo e o potencial ou o imediato da criança:

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato de criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 326)

Desta forma, a abertura a um outro campo com recurso ao qual pode se desenvolver a personalidade da criança possibilitou a que a psicologia escolar explorasse o que hoje

se denomina pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Possível (ZDP) concebida por Vygotski, correspondendo, segundo testemunham Puentes e Longarezi (2013, p. 259) a “uma nova forma de organizar a educação”.

A reinvenção da organização do ensino e da aprendizagem com base na ZDP consiste em atividades que consideram, dentre vários aspectos, os elementos fundantes da orientação, da ajuda, da colaboração, da mediação, da realização de atividades significativas e dos respectivos conteúdos, no sentido de que a inclusão destes elementos no processo tem como base a condução (e não a coincidência como supomos entender das práticas de outrora) dos processos de aprendizagem e dos do desenvolvimento no contexto escolar e de formação profissional de professores para a solução de problemas. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deve ser problematizador, se, realmente, o seu objetivo for o desenvolvimento intelectual dos aprendentes.

Nesta medida, o pressuposto básico da ZDP, conforme apontam Puentes e Longarezi (2013), é o de reconhecimento de que o desenvolvimento da criança resulta da integração de duas zonas, nomeadamente a zona de desenvolvimento possível e a zona de desenvolvimento efetivo.

A primeira zona cristaliza ideias segundo as quais “a criança, em certo estágio do seu desenvolvimento, pode desempenhar ‘sob a orientação de adultos e em cooperação com seus companheiros que sabem mais que ela’, ações que não consegue executar sozinha’ (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 259) e, a segunda, “expressa o nível de desenvolvimento das capacidades atingido pelo indivíduo num certo estágio de sua vida, manifesta-se na solução independente de tarefas intelectuais e se determina por intermédio de avaliações diagnósticas”.

A ZDP constitui, portanto, uma abordagem teórica de Vygotski que procura encontrar a forma adequada do processo de ensino e de aprendizagem. Na verdade, busca-se aqui uma teoria de aprendizagem que explicita, valendo-se da descrição e da análise, as formas pelas quais as capacidades intelectuais da criança se desenvolvem.

O psicólogo russo entende que o desenvolvimento das capacidades intelectuais dependerá de teorias que relacionam o ensino de disciplinas específicas, ligando-as ao desenvolvimento psicológico global do indivíduo: este é o fundamento essencial da ZDP consubstanciado na questão da relação entre educação e desenvolvimento.

Essa relação tem sido objeto de diversos e complexos domínios da educação (manuais de psicologia de desenvolvimento, psicologia de educação, psicologia geral) cujos trabalhos são usados também no domínio da formação de professores, conferindo à ZDP uma popularidade vaga e subtraindo cada vez mais o seu poder explicativo. (CHAIKLIN, 2009)

Apesar de se testemunhar alguma banalidade na interpretação do conceito da ZDP, o elemento predominantemente comum que congrega todas essas interpretações banais é o

da interação⁷:

Toutes les interprétations de cette notion ont en commun de se centrer sur une situation d'interaction, à l'occasion de la réalisation d'une tâche, entre une personne compétente et une autre qui l'est moins, et telle dernière va accéder à une compétence lui permettant de réaliser seule cette tâche d'abord accomplie en coopération. (CHAIKLIN, 2009, p. 36, tradução livre do autor da Língua Francesa para a Língua Portuguesa)

O autor que citamos, aponta 3 aspectos enfatizando de forma banal a interação, nomeadamente a hipótese de generalidade, a hipótese assistencialista e a hipótese embasada no potencial.

A generalidade com que a interação se debate é que esta tem sido entendida como de uso indiscriminado na aprendizagem de qualquer conteúdo vincando o pressuposto de que⁸ “[...] une personne est capable de réaliser seule un certain nombre de tâches, mais qu'elle peut en réaliser un plus grand nombre en situation de collaboration”. (CHAIKLIN, 2009, p. 36, tradução livre do autor da Língua Francesa para a Língua Portuguesa)

Temos aqui uma situação em que a interação é associada unicamente à tarefa, ou seja, a quantidade, dimensão ou extensão das tarefas realizadas em colaboração é que figura como critério para a definição da ZDP deixando, desta feita, de lado a definição clássica do conceito em estudo que envolve os níveis de desenvolvimento.

O segundo aspecto, o da hipótese assistencialista, nomeia a interação como uma atividade que deve ser desenvolvida com uma pessoa adulta (interação com uma pessoa adulta). O que se preconiza nesse aspecto é que se entende que a intervenção do outro considerado mais competente condiciona a aprendizagem e, sua ausência significaria, por consequência, ausência da aprendizagem.

O outro em referência pode ser um adulto, um professor ou uma pessoa diferente desde que seja mais competente para interagir com a criança aprendente. Sublinhamos que Chaiklin (2009) sinaliza que muitos estudiosos da ZDP afirmam que esta seria a característica determinante da aprendizagem. Desta hipótese, depreende-se que o critério da definição da ZDP é o de considerar a interação como uma atividade realizada com uma pessoa mais competente.

A terceira hipótese, a que fixa o seu argumento da ZDP no potencial do aprendente, toma como premissa da aprendizagem a propriedade daquele que aprende confinada na

⁷ Todas as interpretações dessa noção têm em comum o foco em uma situação de interação, ao realizar uma tarefa, entre uma pessoa competente e outra menos competente, e esta última terá acesso a uma habilidade que lhe permite realizar essa tarefa, que foi primeiramente feita em cooperação.

⁸ uma pessoa é capaz de realizar um certo número de tarefas por conta própria, mas pode fazer mais em uma situação de colaboração.

relevância de sua disposição para a aprendizagem. No caso vertente, a ZDP seria definida como a capacidade da interação com a disposição do aprendente. E⁹,

Cet aspect semble nourrir l'idée ou l'espoir qu'il sera possible d'accélérer nettement ou de faciliter l'apprentissage, pourvu que la Zone de développement proximal soit correctement identifiée. (CHAIKLIN, 2009, p. 37)

Nenhuma dessas interpretações pode caracterizar adequadamente a ZDP, ainda que partam apenas da problemática da interação por, segundo Chaiklin (2009), se instituir nelas uma imagem do processo do ensino-aprendizagem e uma concepção idílica do ensino, um ensino considerado perfeito¹⁰ “dans laquelle un enseignant particulièrement malin (ou chanceux) serait capable d'aider un enfant à maîtriser n'importe quel sujet figurant au programme, sans effort, et pourquoi pas même dans la joie et le bonheur”. (CHAIKLIN, 2009, p. 37, tradução livre do autor da Língua Francesa para a Língua Portuguesa)

O autor tece suas críticas à concepção idílica do ensino retomando as hipóteses da interação acima apontadas as quais figuram como fundamentos dos critérios para a definição da ZDP. Ou seja, no que tange ao aspecto genérico, o que se deve tomar como argumento é o fato de que não se deve considerar a ZDP como um construto teórico aplicável a todos os tipos de aprendizagem.

Trata-se sim, e esta é a razão fundamental da discussão da ZDP neste trabalho, de compreendermos que a relação aprendizagem-desenvolvimento é uma relação de unidade e não de identidade. Por isso¹¹, “[...] la Zone de développement proximal n'a rien à voir avec le développement d'une compétence pour n'importe quel type de tâche en particulier: elle doit être pensée en relation avec le développement”. (CHAIKLIN, 2009, p. 38, tradução livre do autor da Língua Francesa para a Língua Portuguesa)

Em relação ao aspecto assistencialista, a crítica que é lançada tem a ver exatamente com a orientação da noção de assistência. Chaiklin (2009) indica que, para Vygotski, mais do que a consideração das habilidades do professor, o importante era a necessidade de que seja compreendido o significado que tal assistência tinha relativamente à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A maior preocupação estava no permanente questionamento sobre que relação determinada assistência ao aluno estabeleceria com a aprendizagem que seja desenvolvedora das suas capacidades intelectuais. Não se trata de uma concepção excludente entre

⁹ Esse aspecto parece apoiar a ideia ou a esperança de que será possível acelerar ou facilitar claramente a aprendizagem, desde que a Zona de Desenvolvimento Proximal seja devidamente identificada.

¹⁰ uma concepção em que um professor particularmente inteligente (ou sortudo) seria capaz de ajudar uma criança a dominar qualquer assunto do programa, sem esforço, e porque não também em situação de sucesso e felicidade.

¹¹ a Zona Proximal de Desenvolvimento não tem nada a ver com o desenvolvimento de uma habilidade para qualquer tipo de tarefa em particular: ela deve ser pensada em relação ao desenvolvimento.

competência e assistência, mas de se esclarecer que, ainda que o professor seja habilidoso, isso não significaria que dispõe de estratégias adequadas para assistir à aprendizagem do aluno voltada para o seu desenvolvimento.

Mesma crítica é feita à concepção de que o potencial na aprendizagem da criança é sua propriedade. Na verdade, o potencial tem apenas o valor indicativo da presença ou não de determinadas funções em processo de maturação que, por conseguinte, podem ser objeto duma intervenção ativa e significativa. (CHAIKLIN, 2009)

A abordagem teórica da ZDP, nos termos em que Vygotski a concebeu, não pode ser vista como o melhor ou o pior modelo teórico ao serviço da didática e da pedagogia comparativamente a outros modelos. Deve, sim, ser analisado a partir da aplicação do significado do conceito de desenvolvimento no contexto do ensino e aprendizagem orientados para o desenvolvimento da criança. Fala-se assim, de um modelo teórico integrado do desenvolvimento da criança que, longe de ser um modelo-receita, deve ser não só descritivo mas também explicativo de acordo com as características do desenvolvimento da criança em cada etapa apontando-lhes princípios que a orientam.

Em outras palavras, o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, segundo o modelo, deve ser estudado considerando duas orientações distintas: a primeira, deve identificar os tipos de funções psicológicas que estarão em processo de maturação aquando da interação com o meio social para que a transição desta etapa ocorra para a seguinte; e, a segunda, diagnostica a etapa em que a criança se encontra em relação as funções da etapa anterior.

Desta forma, a ZDP funciona como o diagnóstico da evolução do desenvolvimento da criança realizado em função da transição de uma etapa para a outra, mas uma transição que não pode ser entendida como a sua soma (transição no sentido de sua satisfação ou passagem da quantidade para a qualidade).

Como diagnóstico das etapas do desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, a ZDP é para Chaiklin (2009) uma descoberta prática e teórica¹².

[Nesta medida, ela corresponde à] une manière de désigner à la fois des fonctions qui sont en train de développer ontogéniquement pour une étape de développement donné (zone objective) et l'état de développement à un moment donné d'un enfant en relation avec les fonctions qui, idéalement, ont besoin d'être réalisées (zone subjective). (CHAIKLIN, 2009, p. 46, acréscimo e tradução livre do autor da Língua Franecesa para a Língua Portuguesa)

Para Vygotski, o reconhecimento de que as funções psicológicas da criança estão

¹² uma maneira de designar ambas as funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente para um determinado estágio de desenvolvimento (área objetiva) e o estado de desenvolvimento em um dado momento de uma criança em relação às funções que idealmente necessitam para ser realizado (zona subjetiva).

efetivamente em processo de desenvolvimento só é possível se tomarmos em consideração as intervenções pedagógicas que requalifiquem o conceito de imitação na análise do próprio progresso do desenvolvimento. Por isso, as bases teóricas para a concepção da ZDP estão sempre associadas intrinsecamente ao significado atribuído ao conceito de imitação no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Diferentemente da concepção comum e tradicional do conceito de imitação, Vygotski defende que todo o processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento pressupõe a base inicial sobre a qual o referido processo deve começar. Essa base é a boa utilização da imitação.

Assim, a ZDP fundamenta-se na imitação, na medida em que esta pressupõe a compreensão das relações estruturais típicas estabelecidas num dado problema pedagógico. Ou seja, imitar pressupõe o domínio de certas possibilidades psicológicas iniciais para lidar com o problema material, real e concreto que se oferece à criança para resolvê-lo.

Assim, a imitação é possível porque ela tem lugar no potencial do desenvolvimento intelectual da criança. Significa que a utilização da imitação como potencialidade implica compreender, em primeiro lugar, que na criança há insuficiências das funções psicológicas que deveriam permitir a que ela realizasse de forma independente as tarefas, embora se reconheça que tais funções estejam em processo de maturação. Em segundo lugar, significa também considerar que tais funções são, ao mesmo tempo, desenvolvidas o suficiente a ponto de se conseguir compreender de que forma ela deve se utilizar das ações conduzidas em colaboração para imitar.

Desse modo, considera-se que a presença das funções ainda em processo de maturação no processo da imitação (mecânica) é que garante a existência da ZDP. Em termos práticos, a definição da ZDP se faz possível referindo-se exatamente¹³ “à ces actions intellectuelles et à ces fonctions mentales qu’un enfant est capable d’utiliser dans le cour de l’interaction, lorsqu’il lui est impossible d’agir seul”. (CHAIKLIN, 2009, p. 48, tradução livre do autor da Língua Francesa para a Língua Portuguesa)

Há um sentido extremamente importante da utilização da imitação na ZDP: o de servir como meio para avaliar a própria ZDP. Partindo do fato de que a sua abordagem teórica integra a questão da interação (como foi discutido acima), Vygotski não distingue interação da colaboração.

Quando o psicólogo russo utiliza a noção de imitação com uma carga semântica de avaliação é porque entende que só é possível interagir na situação de colaboração graças a qual assistimos a presença de determinadas funções psicológica em processo progressivo de maturação.

¹³ às ações intelectuais e funções mentais que uma criança é capaz de usar no coração da interação, quando é impossível para ele agir sozinho.

E nesse processo, é possível deduzir e compreender quais capacidades intelectuais presentes já estão amadurecidas ou não. É o exercício de dedução e compreensão do desenvolvimento de tais capacidades que aqui ganham a designação de avaliação. Ou seja, a avaliação consiste exatamente na compreensão do momento e dos processos com recursos aos quais a criança deixou a imitação como um processo dependente passando a utilizar as funções desenvolvidas desse processo de forma independente.

Interpela-nos o fato de que o processo de ensino e o de aprendizagem, pelas ilações que retiramos dos conceitos patentes na teoria da ZDP, em muitas instituições de ensino e/ou de formação docente se baseie apenas no diagnóstico das capacidades reais dos alunos sem a realização de uma atividade pedagógica que tome essas capacidades como referenciais para um processo de aprendizagem que leve ao desenvolvimento da sua personalidade a partir da (auto)proposição da interação com o outro para resolver determinado problema de aprendizagem.

A relação da imitação e da avaliação no contexto da ZDP é que permite produzir evidências da presença das capacidades intelectuais em desenvolvimento por meio da formulação de hipóteses sobre o papel da interação ou colaboração no processo de ensino e de aprendizagem que incentivam a construção e o amadurecimento das capacidades de compreensão do significado da ajuda oferecida.

Como já referenciamos acima, entendemos igualmente que a concepção de Vygotski relativamente ao conceito de imitação e às suas implicações pedagógicas no quadro do processo de ensino e aprendizagem contribuiu substancialmente na elaboração da sua Teoria da ZDP. O ponto é que a psicologia tradicional acreditava que todas atividades realizadas com recurso à imitação não passavam de um mero exercício que redundava em uma repetição vaga e automática.

A psicologia tradicional, ao servir o campo da educação, resguardou a repercussão do conceito na ideia de que sendo a imitação “uma atividade puramente mecânica (...) quando a criança resolve um problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto”. (VIGOTSKI, 2001, p. 328)

Mas, o exemplo comparativo de Vygotski sobre a imitação do macaco (chimpanzé) e a imitação do ser humano deixa claro que há diferenças em termos do que resulta do exercício de imitação para ambos os grupos de seres vivos, o que reforça o papel potencializador da imitação na aprendizagem.

As diferenças relativamente ao comportamento animal e ao comportamento do ser vivo em face da imitação destacam no animal a ausência de possibilidades intelectuais e, por conseguinte, a impossibilidade do animal se organizar inteligentemente, limitando-se em uma simples reedição do que se imita sob a forma de operações mecânicas.

Contrariamente, no ser humano (na criança) a imitação provou impulsionar a

organização do raciocínio da criança permitindo que suas elaborações mentais vão para além do mecanicismo, elaborações essas que estão na base da concepção da aprendizagem como atividade humana de produção da realidade que “tem carácter mediatizado por instrumentos, ou seja, ferramentas que se interpõem entre o sujeito e o objeto de atividade”. (NUNEZ, 2009, p. 28)

Nesta perspectiva, considera-se a aprendizagem em primeiro lugar como uma atividade que precede a aprendizagem escolar na qual o desenvolvimento das funções psicológicas é compreendido como resultado de um processo específico de desenvolvimento já realizado na criança, representando assim o desenvolvimento do seu nível efetivo.

Em segundo lugar, a aprendizagem integra o nível ou a área de desenvolvimento potencial em que somente a escola pode realizar. É por esta razão que “A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um conjunto de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem”. (VIGOTSKI, 2000, p. 115)

3.4 A atividade, premissa da aprendizagem e do desenvolvimento

A influência marxista de L. S. Vygotski (1896-1934) sobre o conceito de trabalho é o ponto fundamental na reviravolta teórica da psicologia russa para uma abordagem histórico-cultural e social, como já foi mencionado. Os temas de estudo da referida transformação convergem para as preocupações de Vygotski em compreender as consequências ou efeitos substantivos da linguagem nos processos de pensamento humano.

Por um lado, A. R. Lúria (1902-1977) já se dedicava ao estudo dos fenômenos psicológicos humanos e, por outro, dentre as inquietações por que A. N. Leontiev (1903-1979) se ocupava nos seus estudos constava “a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica”. (LEONTIEV, 2006, p. 26)

Não obstante esse quadro de estudos, importa salientar que o objeto de ambas as preocupações desses teóricos era desenvolvido até então não somente sob a base material como também sob a orientação teórica pavloviana, insuficiente ante a complexidade de elementos psicológicos humanos.

A chegada de Vygotski significou uma mudança de abordagem da psicologia ao se dedicar mais intensamente na primeira metade de sua obra, como metodólogo. Posto isto, superou dialeticamente a teoria mais dominante, mais importante da época (Bekhterev e Pavlov), justamente criticando-a.

Nesse sentido, o encontro de Vygotski com Lúria e Leontiev resultou na formação da Troika que, imediatamente, se responsabilizou em estudar as temáticas da relação entre

pensamento e linguagem, da natureza do processo de desenvolvimento de criança e do papel da instrução no desenvolvimento.

Antes de se comprometer com o referido estudo, a troika realizou uma revisão dos aspectos da psicologia no contexto soviético tendo igualmente distribuído de forma individualizada aos seus membros a concepção de modelos experimentais com os quais poderiam analisar o desenvolvimento do comportamento humano. Em razão desta revisão, Vygotski torna-se reconhecido como fonte das teorias educacionais surgidas posteriormente à sua morte (Davidov, Elkonin, Galperin etc.).

O estudo experimental de Leontiev que visava compreender as formas pelas quais a memória se desenvolve, realizado com a participação de crianças normais e crianças com algum atraso mental de várias idades, e baseado no uso de estímulos auxiliares que as ajudassem a se recordar de outros estímulos apresentados pelo pesquisador, permitiu depois de trabalho aturado que fosse identificada a noção de mediação interiorizada.

Essa noção foi tida como resultado da observação de que “a criança começava a criar seus próprios lembretes de forma que virtualmente qualquer estímulo auxiliar seria eficaz na assistência à memória” (LURIA, 2006b, p. 28), o que impôs a que os pesquisadores da troika considerassem os estímulos utilizados como instrumento metodológico para o resto de suas pesquisas.

Foi graças a utilização de estímulos como instrumento metodológico que o grupo descobriu uma das suas principais teses que relaciona linguagem e pensamento em crianças pequenas na qual Piaget exclui a importância do papel da fala inicial da criança no desenvolvimento do seu pensamento, como atesta Luria no trecho abaixo:

Discordamos fundamentalmente da ideia de que a fala inicial da criança não representa um papel importante no pensamento. [...] Inicialmente os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais, a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança, fazendo distinção para os outros com o auxílio da fala, comece, internamente a fazer distinções para si mesma. Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar a função de autodireção. (LURIA, 2006b, p. 29-30)

Para o trabalho de Luria a tese da troika significou o abandono do campo especulativo de pesquisa psicológica baseado em modelos laboratoriais passando a considerar modelos metodológicos que tomam contextos reais da existência humana como base do trabalho da psicologia. E sob a influência direta dos trabalhos de Vygotski ligados à neurologia, assiste-se, entre os anos de 1928 a 1934, suas abordagens mais direcionadas para

os fundamentos da origem e princípios sociais e de estruturas que medeiam os processos psicológicos superiores. O pressuposto desses estudos consigna a

Crença de Vygotsky de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana. (LURIA, 2006b, p. 36)

Ao lado desses propósitos, outros pesquisadores dedicavam-se ao desenvolvimento de pesquisas similares que destacavam no seu objeto a busca da compreensão dos efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento. Porém, os resultados mais significativos dessas pesquisas indicavam que, por um lado, o pensamento primitivo era um pensamento ilógico e indiferente em relação aos eventuais paradoxos lógicos (resultados que, segundo Luria, são de autoria do psicólogo francês Lucien Levy-Bruhl); e, por outro lado, se encontrava o posicionamento daqueles pesquisadores que não observavam diferença significativa entre o intelecto de pessoas cujas culturas eram primitivas e o das pessoas contemporâneas e modernas enfatizando que a única diferença de pensamento estava, segundo esses estudiosos, nas formas de generalização do mundo exterior. Essa era a concepção do inglês Rivers e de uma boa parte dos psicólogos gestaltistas da época.

Para Luria, tais resultados necessitavam de fundamentos consistentes uma vez que dos pesquisadores que os teriam elaborado, além de não disporem de formação que lhes proporcionaria bases para lidar com tais matérias, poucos faziam menção à questão dos processos sensoriais na relação “com as funções cognitivas mais complexas”. (LURIA, 2006a, p. 40)

Em razão dessas insuficiências, Luria recebe apoio de Vygotsky, nos primeiros anos de 1930, relativo à organização da planificação de atividades e de métodos experimentais para realizar uma pesquisa comparativa tendo como participantes dois grupos-alvo, nomeadamente pessoas adultas social e tecnologicamente enobrecidas e evoluídas e pessoas oriundas de um meio social pobre, não-tecnológico e tradicional.

A pesquisa foi realizada na Ásia central, mais precisamente no Uzbequistão e Khirgizia, regiões cuja população se caracterizava por importantes desníveis culturais de pensamento e visava identificar eventuais transformações incitadas pela evolução da própria sociedade e da evolução tecnológica e que pudessem ter lugar no processo de pensamento.

Os primeiros resultados da pesquisa apontaram que, mesmo sem alguma formação superior, as pessoas inquiridas se distinguiam umas das outras desde as suas atividades práticas do dia-a-dia e suas respectivas formas de comunicação até a o que diz respeito às formas culturais de representação e de entendimento da realidade. E, dos mesmos resultados foi possível apreender a primeira conclusão de que a categorização da percepção do povo alvo da pesquisa

reflete formas de classificação de objetos historicamente desenvolvidas e transmitidas. Sujeitos com um nível maior de educação podem classificar tais estímulos com base em uma única propriedade 'ideal', mas isto não é uma realização natural e inevitável da mente humana. (LURIA, 2006a, p. 46)

O estudo esclarece que há efetivamente diferenças culturais na organização de objetos da realidade e que essas diferenças se baseiam na distinção das leis psicológicas que orientam o *pensamento taxionômico* e na distinção das leis que orientam o *pensamento em ação* cuja generalização resulta da experiência concreta. Ou seja, trata-se de diferenças culturais que podem ser explicadas pelas formas culturais de utilização da linguagem na construção e desenvolvimento do pensamento, uma vez que

O pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através do seu sistema linguístico. Esta confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de opções semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização. (LURIA, 2006a, p. 48)

Os registros de Luria apontam a utilização diferenciada, e não naturalizada, da palavra nos processos de regulação, direção e simbolização da experiência humana. Se a palavra em pessoas instruídas servia como meio “para codificar os objetos em esquemas conceituais” (LURIA, 2006a, p. 52), em pessoas iletradas representava o meio com o qual elas inter-relacionavam as coisas.

Assume-se, portanto, que a palavra representa a exteriorização do pensamento em códigos verbais por meios dos quais as pessoas abstraem e generalizam suas experiências sob forma de conceitos. Nesse caso, Luria adverte que os conceitos são uma estrutura complexa erguida do movimento simultâneo e retroativo entre conceitos teóricos e práticos e, são igualmente, responsáveis pelo surgimento do sistema lógico de códigos também complexo e em constante desenvolvimento.

Essa observação confere resposta aos estudos sobre o desenvolvimento cultural desenvolvidos pela parte relativamente maior dos psicólogos da época que considerava o raciocínio silogístico como, tomando as palavras de Luria, *propriedade básica da consciência humana*. Ou seja, os seus acabamentos objetivos, enquanto produto de operações de dedução e inferência, explicariam o desenvolvimento da consciência humana já que, segundo eles, tais acabamentos são inerentes às características naturais da história da humanidade considerando que

Um conjunto de juízos individuais dá origem a conclusões necessariamente objetivas. Duas sentenças, sendo que a primeira delas constitui a proposição geral e a segunda fornece a proposição específica, abrangem

a premissa maior e a premissa menor no silogismo. Quando adultos instruídos ouvem, juntas, as duas premissas de um silogismo, elas não as percebem como duas frases isoladas em justaposição. Elas as 'ouvem' como uma relação lógica implicando uma conclusão. (LURIA, 2006a, p. 53)

Na perspectiva da troika, o problema do estudo do desenvolvimento da consciência não tinha envolvido ou avaliado o comportamento dos 'esquemas lógicos' dos indivíduos estudados no sentido de que ele variaria, modificar-se-ia ou transformar-se-ia ou não em função das diferentes etapas do desenvolvimento histórico e social.

Nesse sentido, o grupo estudou o raciocínio dedutivo dos participantes eruditos e analfabetos da pesquisa para apurar se seus juízos se constituíam baseando-se nos silogismos ou se eram formados com base nas experiências próprias. As condições do estudo integravam silogismos da experiência prática imediata e silogismos teóricos e distantes da experiência prática dos participantes.

Globalmente, os resultados indicaram que os participantes iletrados reiteravam não entender a relação lógica que os silogismos pretendiam demonstrar e o desentendimento se tornava mais expressivo nos silogismos teóricos e afastados de suas experiências práticas. Nesses últimos, os participantes justificavam o seu desentendimento da situação objeto do silogismo pelo fato de não ter vivido ou passado por tal experiência prática.

As conclusões globais do estudo arrolam a ideia de que a experiência prática imediata dos sujeitos iletrados conduz o seu raciocínio e dedução, e mostra que eles são capazes de ajuizar corretamente fenômenos que não estejam diretamente ligados com a sua vida prática usando regras lógicas. Para o efeito, esses sujeitos precisariam de ultrapassar três fatores que condicionariam a sua incapacidade no desenvolvimento do seu raciocínio lógico:

O primeiro era uma suspeita em relação às premissas iniciais que não eram produto de sua experiência pessoal. Isto lhes tornava impossível o uso de tais premissas como ponto de partida. Em segundo lugar, não aceitavam tais premissas universais. Pelo contrário, tratavam-nas como uma afirmação particular, refletindo um fenômeno particular. E, finalmente, como resultado desses dois fatores, os silogismos desintegravam-se em três proposições particulares isoladas, sem uma lógica unificada, e não dispunham de meios para moldar o pensamento em um sistema. Na ausência de tal estrutura lógica, os sujeitos tinham de resolver seus problemas ou adivinhando ou referindo-se à sua própria experiência. (LURIA, 2006a, p. 57)

No âmbito do desenvolvimento da sua pesquisa e de divergências e embates que marcam a coexistência de vários grupos, Leontiev (1903-1979) empenhou-se no estudo dos modos pelos quais a psique infantil se desenvolve a partir da análise do desenvolvimento da atividade prática das crianças e observou que estas estabeleciam uma relação concreta

com os objetos em sua volta. Nessa relação, observou também que o desenvolvimento psíquico começava a desencadear-se na criança a partir das circunstâncias em que ela se envolvia em uma relação dominante com a realidade, isto é, em uma relação cuja atividade deve ser considerada principal.

A nova orientação metodológica discutiu profundamente o conceito de atividade em psicologia e compreendeu que o mesmo representava “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. (LEONTIEV, 2006, p. 68) Sendo assim, Leontiev compreendeu ainda que tais processos integram experiências psíquicas as quais se qualificam “por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objectivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 2006, p. 68)

Esses processos viabilizaram o aprimoramento teórico do que efetivamente poderia ou não se designar atividade através da identificação do tipo principal de atividade cujas características integram formas nas quais se desenvolvem outros tipos de atividade diferenciando-se entre si, e acenando processos psíquicos muito particulares que se reestruturam constantemente para agregar, finalmente, mudanças psicológicas importantes na criança numa determinada fase do seu desenvolvimento.

A atividade principal depende da principal atividade desenvolvida pelo sujeito, e aquela que melhor governa ou potencializa o desenvolvimento. Ou seja, qualquer direção que a atividade principal for a tomar significa efetivamente instituir novas bases sobre as quais se apoiarão outras mudanças na criança. E, nessa direção, Leontiev observou que essas podem emergir mudanças que configuram características específicas em três campos, nomeadamente o campo do carácter psicológico das ações, o campo das operações e o campo das funções psicofisiológicas.

Em relação ao campo psicológico, o autor relaciona a percepção do surgimento da ação com o seu propósito imediato e conclui que “o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim, o sentido da ação também muda para o sujeito”. (LEONTIEV, 2006, p. 72) Em termos práticos, Leontiev exprime a ideia de que o objeto da atividade pode ter diversos e complexos motivos e sentidos e, conseqüentemente, suas ações teriam igualmente implicações psicológicas diversas.

O campo das operações representa como é que a criança concretiza uma ação tendo em conta que diferentes operações podem estar ao serviço de uma mesma ação e determinada operação pode também estar ao serviço de diferentes ações em razão de que “uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo”. (LEONTIEV, 2006, p. 74)

O ponto do debate epistemológico reside nas estratégias de transformação da ação

em operação e, por conseguinte, em constituir capacidades na criança. Para tal, a discussão de Leontiev advoga que tal conversão só é possível se for introduzida na criança uma intenção que servirá de “ponte” para a realização de uma outra ação. Ou seja, neste caso a intenção intermedeia processos por meio dos quais outra ação terá lugar.

O campo das mudanças psicofisiológicas incorpora a utilização das sensações, das funções mnemônicas como “a mais alta forma de vida do organismo [...] mediada pela reflexão psíquica da realidade” (LEONTIEV, 2006, p. 76), uma utilização resultante da ação consciente da criança para (re)estruturar o seu mundo.

Essas discussões teóricas sobre a atividade no concerto do desenvolvimento psíquico da criança enriqueceram em muitos aspectos a Teoria da Atividade fundamentada na perspectiva histórico-cultural que, a *posteriori*, integrou outros estudiosos (A. R. Lúria, V. V. Davidov, P. Ya. Galperin, L. V. Zankov, N. F. Talízina e outros) na causa pela revolução metodológica empreendida.

O que une esses estudiosos no conceito de atividade é a sua concordância de que no contexto escolar, mais precisamente no processo de ensino e de aprendizagem, a realização da atividade pode permitir o desenvolvimento das faculdades mentais dos alunos. Esta concordância é materializada pelos estudos experimentais levados a cabo em campos específicos do todo da atividade como ação mediada iniciado por Vygotski.

Estes teóricos, imbuídos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ao reformular o objeto da psicologia qualificaram a noção da atividade no sentido de que esta deve promover a transformação observando-se princípios de ação consciente, orientada, social e individualizada na autotransformação do sujeito, o que propiciou o ambiente da produção da Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

Toda fundamentação de Vygotski sobre a Teoria da Atividade baseia-se na linguagem, isto é, na comunicação realizada pelos signos e instrumentos (e aqui a palavra é especialmente importante) os quais permitem a que o homem assimile ou apreenda a realidade ao mesmo tempo que se constitui com ela; e, tal constituição só é possível pela mediação e representação dos signos e instrumentos produzidos pelo próprio sujeito.

Para Asbahar (2005, p. 109) a Teoria da Atividade (TA) “desempenha as funções de princípio explicativo dos processos psicológicos superiores e de objeto de investigação”. No seu desenvolvimento, a Teoria da Atividade conheceu três gerações e Leontiev integra a segunda geração caracterizada pelo estudo da natureza coletiva da atividade humana (YAMAGATA-LINC, 2010), isto é, o objeto do estudo era determinado pela “distinção do trabalho humano das atividades de todos os demais animais” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 73) e baseada na “análise das necessidades da realidade do mundo prático-objetivo e do projeto social da nova sociedade socialista”.

As autoras que acima citamos apontam igualmente que na monografia de Leontiev

intitulada “O desenvolvimento da memória” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 73), defendida em 1931, os estudos sobre a mediatização instrumental abriram o caminho para o estudo das memórias como parte integrante dos processos psicológicos superiores.

Este importante dado, segundo a nossa percepção, se afigura como prelúdio do desenvolvimento da Teoria da Atividade, na medida em que elucida não apenas a diferenciação entre o conceito da mediação pelo uso de instrumento nos animais e nos seres humanos, como também preanuncia a compreensão da estrutura da atividade e do seu carácter objetual externo nos processos de organização do aspecto psíquico nos dois grupos dos seres vivos mencionados a tal ponto de, nos seres humanos, Leontiev confirmar a intencionalidade da atividade pela “relação de interdependência que estabelece entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 82), sua maior preocupação na teoria em análise.

Para Leontiev, o desenvolvimento do intelecto humano e, por conseguinte, da aprendizagem (e, como já vimos, em Vygotski, o peso vai para a comunicação com recurso aos signos em que a palavra toma a primazia) tem a atividade como sua fonte potencializadora humana realizada pelo uso de instrumentos. Ou seja, o desenvolvimento humano é resultado de sua atividade com objetos com recurso aos quais o homem transforma a experiência social em experiência pessoal através do processo de assimilação e interiorização. Ao passo que, para Vygotski, o desenvolvimento humano tem a sua principal fonte potencializadora a linguagem.

A sua preocupação com o processo de hominização explica-se pela constituição simbiótico-dialética entre as características biológicas e as características sociais pela atividade cuja realização obedece o espaço e o tempo, a história intencional dos sujeitos:

Esse processo ocorre pelo duplo movimento de apropriação-objetivação da cultura: ao apropriar-se do que a humanidade já produziu culturalmente, o homem internaliza a cultura e se humaniza. Da mesma forma, ao agir sobre e em determinado contexto, objetiva-se culturalmente na realidade e assim a constitui, num movimento dialético. Dessa forma, o desenvolvimento humano se dá, sobre tudo e primeiramente, pela atividade que o homem exerce. Esse é o cerne de toda sua proposição teórica. A relação entre o homem e o mundo objetivo se dá pela atividade, não de forma mecânica como pura reação, mas de forma ativa: atua sobre o homem e o mundo objetivo transformando não apenas os objetos, mas também a si próprio, numa dupla relação de constituição. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 82)

A aprendizagem como formação de conceitos (e vice-versa), em Leontiev, resulta da atividade objetual implicando uma relação homem-mundo estabelecida pela atividade metacognitiva que, para (NUNEZ, 2009, p. 60), “significa a consciência e o controle deliberado pelo aluno, que domina o conteúdo do conceito em uma estrutura conceitual”.

A questão de controlo deliberado confere ao conceito de atividade leontieviano

qualidades que o diferenciam de outros tipos de atividades, nomeadamente os tipos que não visam à transformação real ou imaginária “do seu objeto que se converte em produto dessa mesma atividade”. (NUNEZ, 2009, p. 65)

Esses tipos são, na terminologia de Núñez, conhecidos por ativismos em que se expressa duas formas de sua existência: atividade vital que denota o ativismo orientado para a reprodução da vida própria e o ativismo consciente que, de certa forma, se aproxima da atividade transformadora mas que, pela sua natureza, se limita às questões de orientação e relação humanas para fins específicos e ligados à natureza social. A questão do controlo deliberado acontece no meio escolar no qual a metacognição participa como conscientizadora do processo.

O conceito de atividade estabelece uma unidade dialética com o conceito de consciência, aliás, àquele apela o conceito de consciência no sentido de que estabelece uma associação significativa entre os dois sem a qual a atividade receberia uma outra designação qualquer que não importe ou transporte para si o carácter transformador ou, pelo menos, o preteriria.

Nesse sentido, o papel da consciência no conceito da atividade é tal que sem ele “a reprodução da imagem ideal da atividade pelo sujeito, orientada a uma finalidade” (NUNEZ, 2009, p. 66) não seria possível e esta impossibilidade teria consequências negativas na atividade de estudo, uma vez que demanda o exame pleno do aluno na sua relação com objetos de seu estudo. Portanto, a consciência organiza a estrutura da atividade permitindo a orientação dos seus elementos e etapas nas ações empreendidas para a consecução de objetivos a que a atividade se fixa.

O processo de organização e integração da estrutura da atividade decorre do processo de pensamento e percepção enquanto reflexos psíquicos generalizados da realidade que se diferem entre si no carácter mediado da realidade, mas na natureza de mediação que engendram. Isto quer dizer que a percepção encara a realidade de forma objetiva e o pensamento (re)elabora a objetividade da realidade explorando a sua possível complexidade para captá-la em profundidade. Concebido desta forma, o pensamento é uma atividade que consiste no¹⁴

the process of transforming what is immediately inaccessible, that is incapable of immediately impacting our receptors into something accessible through that which is accessible [...]: a process with the help of which we can, through mediation, judge¹⁵ that which is hidden from our sensory perception. (LEONTIEV, 2005, p. 45)

¹⁴ o processo de transformar o que é imediatamente inacessível, que é incapaz de impactar imediatamente nossos receptores em algo acessível através daquilo que é acessível [...]: um processo com a ajuda do qual podemos, através da mediação, julgar.

¹⁵ Uma nota importante em relação ao termo “judge”, isto é, julgar, é que o teórico utiliza-o com o significado de referente comum equivalente à avaliação. Porém, uma avaliação que ao aplica-la no conceito de pensamento denota o movimento da reflexão psíquica do percebido para o que se encontra escondido da percepção e do sentimento. Entretanto, ele designa esse movimento também de mediação,

Ao conceituar o pensamento como atividade cognitiva humana, Leontiev caracteriza esta última como contendo uma motivação cognitiva, isto é, que responde a um motivo cognitivo subjetivamente regulado pela necessidade que sustém esse motivo. Ou seja¹⁶, “the need that finds its development, its content and conceptual character through the motive”. (LEONTIEV, 2005, p. 47, tradução livre do autor da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa)

Por outras palavras, o que tem-se estado a dizer é que a atividade contém elementos que a estruturam como tal alguns dos quais já identificados (necessidade, motivo). No rol destes elementos estão também o objeto, as ações, as operações, os resultados etc.

Toda atividade edifica-se a partir das necessidades definidas como força interior que, *per si*, não garantem a sua realização. As necessidades precisam se objetivar, ou seja, devem se transformar em objetos em que possam tomar a forma real de sua objetivação.

Mesmo assim, não se pode considerar que estes elementos já podem deliberar o que se entende por atividade como tal. Uma vez objetivado o objeto, ação, entidade articuladora da necessidade-motivo, se dirige em direção ao motivo compondo a tríade essencialmente importante para a constituição da atividade, ou seja, “A atividade só se caracteriza quando esses três componentes estruturais se unem: necessidade, objeto e motivo. Esse processo marca o início da transição da atividade do nível material para o nível psicológico”. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 89)

Toda atividade se caracteriza também por um segundo grupo de elementos que a constituem e que se entrelaça com as necessidades, objetos, motivos e ações. Fazem parte do referido grupo, segundo Longarezi e Franco (2013), os elementos que designadamente são conhecidos por sujeito, operações, condições, meios e produto.

O sujeito é responsável pela ação e pode desdobrar-se em sujeito individual concreto, um grupo ou numa sociedade que estabelece uma rede de relações sociais historicamente situadas. As operações correspondem às formas pelas quais a ação se realiza. As suas condições de realização podem se resumir em circunstâncias quer objetivas quer subjetivas, psíquicas ou emocionais e essas determinam a qualidade da ação do sujeito na atividade. Leontiev afirma que uma das características do conceito de operação é o seu carácter externo, ou seja, a sua expressão externa que reúne um conjunto de elementos que a diferencia da ação como as referentes ao fato de ela não poder ler pensamentos.

Os meios garantem na atividade, pelo seu carácter objetual ou instrumental, informativo ou simbólico, a mediação entre o sujeito e o objeto. E, finalmente, o produto “é o resultado das transformações ocorridas no objeto. A atividade humana (material ou mental) está cristalizada no seu produto”. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 92)

chamando atenção para cuidar da eventual banalidade que possa aparecer na concepção do termo.

¹⁶ a necessidade que encontra seu desenvolvimento, seu conteúdo e carácter conceitual através do motivo.

Estas autoras coadjuvam Leontiev na afirmação de que a atividade é dinâmica no sentido de que os elementos que compõem a sua estrutura mudam constantemente de suas funções alocando-se em papéis estruturais diferentes dos que desempenhavam anteriormente.

[E,] Nessa mobilidade, se uma atividade perder seu motivo, transforma-se em ação; se ação ganhar um motivo, torna-se atividade e; em outro sentido, se a ação se torna um meio para atingir certo objetivo, constitui-se em operação. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 92, acréscimo do autor)

Um dos aspectos levantados na realização da atividade tem a ver com a diversidade de tipos de atividades que o homem realiza ao mesmo tempo. E, nesta diversidade, a atividade que orienta o desenvolvimento psíquico é a atividade principal ou dominante, uma atividade que deve ser realizada segundo a idade correspondente:

Na infância, a atividade guia é o brincar. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa, é a partir dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. No jovem, essa atividade passa a ser atividade de estudo e no adulto a de trabalho. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 94)

É preciso trazer à colação reflexões sobre a necessidade de compreender a Teoria da Atividade (TA) de Leontiev na educação, no nosso caso específico, na formação de professores de línguas. Para isso, chama-se atenção ao fato de que esta teoria não congrega um construto teórico cujo seguimento se equipara à uma receita, seja ela médica ou de culinária, que oferece subsídios acabados para resolver problemas dos processos de ensino e os de aprendizagem.

A necessidade de compreender a Teoria da Atividade (TA) resulta igualmente da necessidade de cuidar do valor e do lugar pedagógicos de cada um dos seus elementos constituintes na condução do sistema de atividade como um todo, mas também da necessidade de cuidar da relação que cada elemento constituinte da atividade estabelece com os restantes elementos dentro do sistema.

Assegurar o referido cuidado pode evitar que os elementos da Teoria da Atividade (TA) não sejam transpostos para as situações do processo de ensino e aprendizagem de forma mecânica o que resultaria em um ensino tradicional que, por sua vez, poderia se desdobrar em alienação, por exemplo, em razão da coincidência do motivo com o objeto ou objetivo na realização da atividade, pela ausência e/ou utilização descontextualizada de um elemento estruturante da atividade no lugar do outro.

Desta forma, a Teoria da Atividade pode ser concebida como um aporte teórico-metodológico que pode ajudar determinado sujeito na análise das condições de realização

de qualquer tipo de atividade, tendo em conta as relações estabelecidas entre os elementos que a constituem e as necessidades, os objetos e os motivos da atividade. Quando aplicado no processo de ensino e aprendizagem, este aporte configura uma razão especial na medida em que “ter conhecimento destas relações nos ajuda a entender de forma mais detalhada cada situação específica e analisá-las pode vir a ser uma maneira de elucidar propostas de intervenção e mudanças no referido processo”. (ALMEIDA, 2015, p. 72) Mais do que isso, a Teoria da Atividade (TA) fundamenta e orienta uma perspectiva de formação e desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, entende-se que estudos de Almeida (2015) e de Longarezi e Franco (2013) acima apontados relativos à Teoria da Atividade (TA) procuram oferecer possibilidades para trabalhos formativos a partir do exame crítico-reflexivo e dialético dos seus elementos aplicados em contextos específicos dos processos de ensino e dos de aprendizagem, como se pretende do contexto de educação em Moçambique onde este trabalho pretende ser útil nas práticas de formação superior de professores de línguas.

No tocante a este entendimento, Yamagata-Linc (2010) afirma que os estudos da 2ª geração¹⁷ da Teoria da Atividade (TA) nos Estados Unidos da América privilegiaram o componente descritivo e usaram os seus elementos constituintes do sistema da teoria como suplemento analítico nas pesquisas qualitativas. Esta posição deixou de lado a abordagem intervencionista das pesquisas, tendo utilizado o sistema da Teoria da Atividade (TA) como um recurso analítico, segundo atestam as suas próprias assertivas¹⁸:

In these studies investigators choose not to take an interventionist position, but instead used activity systems analysis as an analytical tool for understanding complex human learning situations that can be observed in natural settings. (YAMAGATA-LINC, 2010, p. 23, tradução livre do autor da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa)

O autor aponta, ainda no contexto norte americano, que muitos estudiosos que não são necessariamente do campo da THC prosseguiram com estudos sobre essa temática tendo concluído muitos trabalhos dessa natureza, permitindo benefícios metodológicos aos consumidores desse quadro teórico-metodológico nas suas pesquisas e trabalhos.

¹⁷ Trata-se de uma periodização que, segundo Yamagata-Linc (2010), é de autoria de Yrjo Engestrom (1996, 2001) que compreende nomeadamente as seguintes etapas: a primeira, “He refers to Vygostky’s identification of the mediated action triangles as first generation activity theory. Second generation activity theory is attributed to A. N. Leontiev’s work that emphasized the collective nature of human activity, along with Engestrom ‘s own work in 1987 that developed the activity systems model. Finally, Engestrom refers to the third generation activity theory as applications of activity systems analysis in developmental research where the investigator often takes a participatory and interventionist role in the participants’ activity to help participants experience change

¹⁸ Nesses estudos, os pesquisadores optaram por não assumir uma posição intervencionista, mas usaram a análise de sistemas de atividades como uma ferramenta analítica para compreender situações complexas de aprendizagem humana que podem ser observadas em ambientes naturais.

Este dado reforça a importância da 3ª geração da Teoria da Atividade (TA) no processo de ensino e de aprendizagem e nos trabalhos de pesquisa, testemunhados por Almeida (2015) e de Longarezi e Franco (2013), nos termos em que acima indicamos. Na perspectiva similar a dos autores que estudam o contexto brasileiro da Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC), o autor conclui que¹⁹

These works have provided valuable insights into how activity systems analysis can be applied as a methodology within social science research and practice. However, many scholars now encourage investigators to engage in new work within an interventionist framework using third generation activity theory. (YAMAGATA-LINC, 2010, p. 23, tradução livre do autor da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa)

A conceituação do termo de atividade na Teoria Histórico-Cultural tem valor e dimensão epistemológicas para os processos de ensino-aprendizagem e também os da formação didática dos professores na medida em que, entendido como tal, ele carrega consigo a essência de uma instância por meio da qual se dá a relação Homem-mundo, proporcionando uma unidade dialética da Atividade-Consciência: condições necessárias para a realização do desenvolvimento humano.

3.5 Principais sistemas da Teoria da Atividade

3.5.1 O Sistema GALPERIN-TALIZINA

P. Ya. Galperin reconhece a importância da Teoria da Atividade nos processos que viabilizam o desenvolvimento intelectual. Em razão deste reconhecimento, desenvolveu estudos orientados para o entendimento de como o psiquismo infantil se desenvolve sob a base da atividade humana, mais precisamente procurando compreender a origem, a estrutura e movimentos dessa atividade no processo da sua constituição.

No desenvolvimento do estudo, acaba também por referenciar os nexos possíveis entre a atividade objectal e sua relação com os processos psíquicos, mesmo assim, sem descuidar a questão da formação dos conceitos e a constituição das ações mentais (NUNEZ; OLIVEIRA, 2013) como tentativa de perceber a teoria da atividade no desenvolvimento humano a partir de uma base psicológica.

Baseado em estudos experimentais, Galperin (1902-1988) conclui que a atividade com recurso ao qual o intelecto humano se desenvolve não deve ser uma atividade geral, mas aquela concentrada em fases e/ou etapas em que é possível serem identificadas e controladas ações que guiam o desenvolvimento, tratando-se assim de uma questão de apreender as referidas ações.

¹⁹ Esses trabalhos forneceram informações valiosas sobre como a análise de sistemas de atividade pode ser aplicada como uma metodologia na pesquisa e na prática das ciências sociais. No entanto, muitos estudiosos agora encorajam os pesquisadores a se engajar em novos trabalhos dentro de uma estrutura intervencionista usando a teoria da atividade de terceira geração.

Em razão desse argumento, “considerou o conceito de atividade de Leontiev como amplo demais para resolver algumas questões práticas e teóricas da psicologia” (NUNEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 292) tendo sugerido, no lugar de uma abordagem generalista da atividade no processo do desenvolvimento intelectual, que se apostasse numa abordagem da atividade localizada e manipulável teórico e praticamente, uma atividade que foi por ele designada por atividade de orientação. (GALPERIN, 1995)

Para Galperin, uma atividade de orientação não apenas permite o controle das ações mises em pratique para o desenvolvimento intelectual como também possibilita a conscientização dessas ações e da sua estrutura garantido a qualidade almejada na formação de habilidades.

Galperin é o teórico da Teoria de Assimilação. Nela ele explica que a relação entre o controle e a conscientização da estrutura da ação que leva ao desenvolvimento intelectual reflete uma singularidade conceptual do seu construto teórico por evidenciar elementos que são específicos dessa teoria.

Esse fato relacional ditou o seu mérito teórico-metodológico pontuado nos seguintes aspectos: (i) por ter aberto caminho para o estudo psicológico concreto da atividade psíquica, (ii) por não ter-se limitado a teses gerais sobre a atividade, mais precisamente no destaque da ação como unidade de análise da atividade psíquica, (iii) por ter convertido a investigação da gênese das ações mentais (psíquicas) em método de investigação psíquica, (iv) por ter proposto estudar os tipos concretos da atividade psíquica a partir das ações que compõem esses tipos e (v), finalmente, por ter delimitado um conjunto de indicadores qualitativos para a formação de habilidades. (NUNEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 294)

A atividade de orientação denota e impera a ideia de uma atividade planejada e que a formação adequada dos processos mentais depende da qualidade da planificação das ações dessa planificação. Por isso, as etapas demarcadas refletem a necessidade do controle dessa qualidade nos processos de objectivação e de subjetivação do modelo planejado da atividade.

O modelo teórico de Galperin tem uma importância científico-metodológica significativa no processo de ensino e no de aprendizagem pela sua natureza híbrido-dialéctica de procurar ao mesmo tempo explicar que “a assimilação do conhecimento ocorre em etapas fundamentais de sua formação, quando ocorre a passagem do plano da experiência social para o da experiência individual”²⁰. Ou seja, no momento em que as etapas se formam, forma-se, em simultâneo com essas etapas, o conhecimento pela transformação da experiência intersicológica em experiência intrapsicológica na qual a ação toma centralidade no processo.

A ação não somente deve ser adequada como também deve ser encontrada sua forma

²⁰ Ibid., p. 294

material externa que a represente de modo que ela mesma se transforme em ação interna. E, a transformação é mediada simbolicamente pelo uso da linguagem, mais precisamente pela utilização das formações linguísticas que garantem a significação dos conceitos daí resultantes.

De que ação se trata? Galperin, ele próprio, responde pedagogicamente a esta questão tão significativa para a sua Teoria de Assimilação (TAs), ao explicitar, primeiro, o conceito de ações mentais. Entende, em primeira instância, que o conceito de ação mental é a porta de entrada do estudo da vida psíquica. E reitera que o objecto da ação é mental o qual pode ser adquirido com recursos a determinadas estratégias que resultam em habilidade de realizar ‘mentalmente’ a transformação do objecto em causa. (GALPERIN, 1995)

O esforço de integrar dialeticamente as ideias de Vygotski e de Leontiev na sua teoria compreende a transformação da atividade prática externa em atividade interna ideal, isto é, compreende o pano de fundo dos principais eixos de seus estudos, nomeadamente a concepção do desenvolvimento ontogênico (factores históricos) do intelecto baseada nas transformações que tal desenvolvimento sofre até o seu estágio ideal.

Desta feita a sua análise é objetivada pelo aproveitamento do conceito de unidade da atividade aplicada em situações práticas e da atividade interna intelectual, pela transformação dialéctica de ambos os processos já que, segundo ele, a forma como Leontiev o desenvolveu dispersaria os esforços da psicologia empreendidos na resolução de coisas práticas, havendo razões bastantes para considerar os dois como um único processo:

A atividade psíquica não se torna puramente espiritual, isto é, essencialmente oposta à prática externa. Isto permite eliminar a oposição dualista entre a atividade interna, da consciência, e a atividade externa. Permite também mostrar que o processo da consciência e a atividade externa não são coisas distintas, mas formas de um único processo: a atividade. Uma forma engendra a outra e se deriva dela. (NUNEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 294)

O processo de transformação entendido como processo complexo, mas direcionado, na sua aceção, cumpre etapas nas quais algumas das suas características se notabilizam. Assim, segundo Galperin (1995), são quatro as etapas por que o processo de transformação deve passar mas não de forma linear, nomeadamente: na primeira etapa forma-se a base orientadora da ação, na segunda forma-se o aspecto material da nova ação, na terceira forma-se o seu aspecto linguístico e na quarta etapa forma-se esta ação como um ato material. Em cada uma dessas etapas a ação comporta três direções, designadamente generalização, abreviação e assimilação.

Conceitualmente, a Base Orientadora da Ação (BOA) exprime, ao mesmo tempo, procedimento da ação e sistema de condições que a ação exige para a sua realização em que

“expressa-se o modelo teórico da atividade de aprendizagem como um sistema de operação que regula e dirige a aprendizagem nas condições específicas” (NUNEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 299), ou seja, é, antes de mais nada, a representação prévia da tarefa e, depois, a base sobre a qual a ação se realiza.

O autor sublinha que a fase inicial da ação é sempre material ou materializada e esta materialidade constitui um apoio de ponto sobre o qual a ação se realiza e da qual se reproduzem representações graças a múltiplas relações materiais que são estabelecidas dentro de si. Sucede que, na sua materialização, a ação toma as direções de generalização e de redução. Na generalização, a ação destaca para si o essencial dividindo-o em propriedades mais simples de tal sorte que culmine em leis e/ou regularidades. Em síntese, Galperin afirma que a generalização “implica una diferenciación tanto del objecto de la acción como de sus operaciones pero además implica destacar su contenido constante”. (GALPERIN, 1995, p. 48)

Por outro lado, a redução é o processo por meio do qual a ação é dirigida a um resultado específico em que as mediações físico-materiais começam gradualmente a se extinguir, o que faz com que a própria ação se converta em mental realizando-se conscientemente.

Em termos práticos, Galperin explica que neste caso a ação independe diretamente dos objetos e, esta independência, resulta em sua configuração no plano da linguagem onde se testemunham três aspectos importantes: o primeiro, estruturação da ação verbal em reflexo real e em comunicação, isto é, como reflexo real a ação se realiza no objecto e como comunicação a ação não só é compreendida como também ganha sentido específico nas pessoas e se constitui fenómeno da consciência social GALPERIN (1995); segundo, a libertação da ação das coisas (carácter mediado). Nesta libertação, assiste-se a formação do conceito e a ação adquire uma nova natureza criando novas possibilidades de sua formação; e, no terceiro aspecto assiste-se a uma redução da ação a qual se transforma em uma fórmula.

Na obra que temos vindo a citar, Galperin afirma que o processo de assimilação da ação compreende três etapas, nomeadamente a etapa que envolve a forma materializada, a etapa da linguagem geral e externalizada e a etapa da linguagem para si.

Relativamente à qualidade da Base Orientadora da Ação (BOA), Nunez (2009) observa que existem condições que devem ser reunidas para que o processo de assimilação da ação flua com alguma regularidade ao mesmo tempo que observa igualmente que no processo a inexistência ou omissão de algumas dessas condições estratifica a BOA em tipos que exprimem gradualmente a sua qualidade. Assim,

O aluno deve dispor de todos conhecimentos necessários sobre o objecto da ação, as condições, as ações que compreendem a atividade a ser realizada, os meios de controlo, e

deve conhecer nessa etapa, os limites de aplicação de tal atividade. (NUNEZ, 2009, p. 101)

O autor pontua que a graduação da qualidade da BOA em tipos correspondentes se distribui em função da plenitude, da generalidade e do modo de obtenção. Nessa distribuição, a primeira função, qual seja, a plenitude

expressa a presença na orientação das condições para a construção do objecto da aprendizagem. A generalidade expressa como a orientação reflete as condições essenciais para a construção do objecto de estudo, sendo de natureza teórica ou empírica. O modo de obtenção expressa o método de elaboração da BOA de forma independente ou quando é dada pelo professor ²¹

Quando as condições para a construção do objecto da aprendizagem estiverem reunidas, estamos perante uma orientação teórica completa designada por BOA do tipo III que exprime a presença da essência invariante da atividade e, neste caso, Núñez afirma que “o estudante pode construí-la de forma independente, com a ajuda de métodos gerais que lhes são fornecidos pelo professor” (NUNEZ, 2009, p. 103), já que a atividade é tão plena que permite maior transferência pelo seu carácter estável e alto nível de generalização.

Por outro lado, as condições para que o objeto da aprendizagem seja construído podem ser particulares ou insuficientes. Nos dois casos, está-se perante condições inadequadas dado o grau de deficiência que os mesmos expressam no processo de instrução. Nesse sentido, as condições particulares representam a BOA do tipo II e estas orientam um caso específico de atividades de aprendizagem, não obstante a adequada elaboração que contempla “todas as condições necessárias para o cumprimento correto da ação”. (NUNEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 300)

Estas condições só servem para aquela orientação, e não outra, facto que acelera a formação da ação sem o cometimento de erros significantes. Todavia, o processo é fragmentado e limitado em termos de transferência a novas situações e as condições se dão por insuficientes quando contém não apenas uma composição incompleta na orientação como também o conjunto de orientação como um todo revelar indicadores desconexos, enfraquecendo cada vez mais a sua coerência. Neste imbróglio, o processo de assimilação é lento e dispõe de muitos erros na solução de tarefas o que limita a transferência do conhecimento ali produzido.

Em síntese, a atividade de orientação e baseada no controle do processo de ensino e de aprendizagem é fundamental na teoria de Galperin e, dada a sua importância, deve ser observada contínua e permanentemente no próprio processo.

²¹ Ibid.

3.5.2 O Sistema *ELKONIN-DAVIDOV*

Em Vasil V. Davidov também se encontram as bases teóricas da Teoria da Atividade, mais precisamente dos seus escritos sobre a atividade de estudo definida como “uma combinação unificada de abstração substantiva, generalização e conceitos teóricos” (DAVYDOV, 1999, p. 304). Nesses escritos, Davidov sublinha que a atividade de estudo tem conteúdo e estrutura específicos que a diferenciam da aprendizagem e de outros tipos de atividades realizadas pelas crianças em diferentes situações incluindo no processo de escolarização.

O conteúdo da atividade de estudo fundamenta-se no ensino desenvolvimental e a sua estrutura se organiza de tal modo que a progressão e/ou desenvolvimento do pensamento dos alunos se dê do abstrato ao concreto caracterizando-se por processos que

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com a ajuda do professor, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso uma relação substantiva do assunto estudado. [...] Eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado. (DAVYDOV, 1999, p. 324)

A generalização substantiva do conteúdo representa e é produto da realização das ações mentais determinadas pelos processos iniciais de abstração e generalização os quais são responsáveis pela modificação da formação inicial da mente configurando-se

Num conceito que registra o ‘núcleo’ do assunto estudado. Este núcleo serve, posteriormente, às crianças como princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVYDOV, 1999, p. 324)

Segundo Libâneo e Freitas (2013) a concepção teórica de Davydov elege em primeiro plano “o processo de generalização e os conceitos teóricos como base para a formação do pensamento teórico-científico” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 318). Uma eleição teórica que se vincula a uma concepção dialética do ensino como propulsora do desenvolvimento mental fundamentada na sua tese segundo a qual ensinar a pensar dialeticamente é metáfora do

ensino mais compatível com o mundo contemporâneo, da ciência, da tecnologia dos meios de comunicação, da cultura, aquele comprometido com a transformação pessoal e social do aluno, que o ajude a desenvolver a análise dos objetos de estudo por uma forma de pensamento abstrata, generalizada, dialética. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 316)

A epistemologia teórico-metodológica de Davidov, aqui certificada pelos professores e pesquisadores brasileiros Libâneo e Freitas (2013) no âmbito de desdobramento e aplicação pedagógica da Teoria Histórico-Cultural, aponta a atividade de estudo como o epicentro da formulação da teoria do ensino desenvolvimental.

Na sua concepção, Davidov acredita nos processos complexos da atividade de estudo que envolviam a assimilação do conhecimento teórico pela criança como resultado do desenvolvimento do seu pensamento teórico. E, para isso, ele concebe um método científico que contempla as seguintes precauções:

primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois, utilizando o método geral, os alunos resolvem tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa. A este procedimento mental Davydov denominou de pensamento teórico. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 320)

Nesta perspectiva, o processo com recurso ao qual se forma o pensamento científico caracteriza-se por uma ordem processual inversa à do ensino tradicional, ou seja, parte do abstrato ao concreto e vice-versa. Este fato, mais uma vez, confirma o denominador comum relativo à formação dos conceitos científicos na acepção teórico-metodológica do grupo de estudiosos da Teoria histórico-Cultural em geral, e da tríada em particular, pela relação mediada entre o sujeito aprendente e os objetos de estudo.

Os estudos experimentais de Davidov, baseados em crianças em idade escolar, confirmam que é possível desenvolver nelas formações psicológicas novas, mas essa possibilidade deve prestar atenção ao papel e significado da atividade de estudo e de seus processos de regulação para a instauração do pensamento teórico na idade correspondente.

Na formação do pensamento teórico, o pensamento empírico e suas respectivas formas de raciocínio não devem ser descartadas, pois que os modos pelos quais se institui a generalização empírico-formal e as noções daí apreendidas contribuem para a generalização substantiva, característica da consciência e raciocínio teóricos, “de objetos de conhecimento [...] geneticamente original, essencial, universal, a partir do que se pode deduzir sua aplicação a peculiaridades - casos específicos - do sistema analisado”. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 326)

Na concepção de Davidov, a atividade de estudo é que relaciona a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico e, em razão desta relação, àquela deve estar bem estruturada para permitir que o foco tanto no conhecimento teórico quanto nas generalizações teóricas seja possível. Ademais, a concepção do ensino desenvolvimental que este teórico defende atribui um lugar central ao conceito de atividade e a mesma concorda com a estrutura da atividade apresentada por Leontiev, mas, introduzindo elementos que na sua óptica Leontiev não os considerou e que são importantes na estrutura que apresenta.

Assim, Davidov reacende o debate ao apontar a questão da interdisciplinaridade da estrutura da atividade a qual vai além da estrutura psicológica, e esta como uma parte dela. O teórico ainda parece ir mais longe quando afirma que, apesar de Leontiev ter abordado a estrutura da atividade enfatizando a componente psicológica, não considerou o desejo como um dos seus elementos.

Para Davidov, o desejo é o âmago da estrutura da atividade por entender que a sua substância não se limita apenas à ciência psicológica, mas aberta a toda ciência humana, o que implica afirmar ideia que a necessidade, do ponto de vista estrutural da atividade, encontra o seu fundamento no desejo como seu núcleo básico. Nessa perspectiva, Davidov parece discordar que a atividade nasça da necessidade, mas do desejo como um dos elementos que completa a seguinte estrutura: necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento criativo) e vontade.

Na estrutura da atividade, Davidov afirma que a tarefa associa objetivo com a ação e os requisitos reunidos para granjear esse mesmo objetivo e pontua que a utilização diferenciada que Rubinstein faz do termo (tarefa como sinônimo de problema, portanto, afirmar tarefa de aprendizagem equivale a afirmar problema de aprendizagem; noutro caso, a tarefa aparece como um problema formulado verbalmente) não tem implicações importantes em termos de resultado final comum pretendido. Ou seja:

Se considerarmos o fato de que a tarefa de aprendizagem [...] estimula o pensamento dos escolares no sentido de explicar o que é ainda desconhecido, a assimilar novos conceitos e procedimentos de ação fica claro que o sentido e o papel geral da tarefa de estudo no processo, serão, em princípio, os mesmos que tem o problema de estudo. (DAVYDOV, 1999, s/p)

Todavia, chama-se atenção para o facto de que a alteração das condições reunidas para a concretização do objetivo fixado, ainda que seja o mesmo objetivo, implica necessariamente a modificação da tarefa em razão de que estas podem comportar planos diversos (percepção, memória, pensamento ou imaginação) no cumprimento do objetivo.

No que diz respeito à importância estrutural das emoções na atividade, Davidov enquadra a sua discussão no âmbito das ações de pensamento no sentido de que elas (as emoções) “são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas de pensar” (DAVYDOV, 1999, p. s/p), na medida em que habilitam o homem a fixar para si tarefas vitais e tomar decisões.

A partir do seu posicionamento aberto em relação à estrutura da atividade, Davidov prefere não se cingir muito na sua componente psicológica. É provável que o seu reconhecimento de que a tipificação da atividade obedece a diferentes princípios seja

influenciado por esse posicionamento. Ele adota dois princípios, nomeadamente aqueles que contemplam os tipos de atividade desenvolvidos ao longo do decurso da história da humanidade e os tipos que contemplam atividades que surgem no processo ontogenético (atividades reprodutivas).

Em relação ao primeiro princípio, o teórico aponta os tipos de atividade que toma o trabalho como a forma genérica da atividade seguido da atividade moral (lei e religião); no segundo caso, aborda todos os tipos que contemplam a manipulação de objetos, ou seja, a brincadeira incluindo até a atividade de aprendizagem.

Sendo para ele a atividade humana um “processo em que a realidade é transformada pela atuação dos seres humanos, originalmente pelo trabalho e do qual derivam todos os demais tipos de atividade humana mental e material” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 330), a sua essência consiste no estabelecimento da “relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa - uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade”. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 330)

Este entendimento da atividade é produto do que para ele constituiria, usando sua designação, *a célula da atividade*, isto é, a unidade que garantiria a sua integridade em diferentes tipos de atividade. Segundo ele, célula compreende quatro componentes: o primeiro reflete os processos por que o sujeito coletivo transforma e comunica a realidade durante o curso da atividade coletiva de determinado indivíduo; o segundo é caracterizado pelo “apelo (atração) das pessoas umas as outras, ou a reflexão sobre suas ações e significações, sobre ações e significados de outras pessoas” (DAVYDOV, 1999, s/p); o terceiro encontra-se no plano ideal e na imaginação; e, o último, tem a ver com a atividade consciente individual.

3.5.3 O Sistema ZANKOVIANO

A questão iniciada por Vygotski relativa à busca pela compreensão do entendimento da relação do ensino e do desenvolvimento preocupa Leonid V. Zankov (1901-1977), tanto é que o coloca entre os mais renomados estudiosos da Didática Desenvolvimental (DD) como teórico que criou “[...] as bases para os trabalhos posteriores de V. V. Davíдов, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, dentre outros”. (AQUINO, 2013, p. 233) Aliás,

Zankov foi o primeiro a testar as teorias de Vygotsky, realizando pesquisas experimentais em escolas primárias russas. Seu objetivo era determinar a natureza e o grau de influência dos métodos de ensino sobre o desenvolvimento geral em estudantes jovens. Antes disso, não houve comparações científicas entre o ‘ensino para estimular o desenvolvimento’ e o ‘ensino baseado no desenvolvimento alcançado’ na psicologia cognitiva. (GUSEVA, 2015, s/p)

Sendo membro da primeira geração dos estudos da psicologia histórico-cultural, a contribuição de Zankov caracteriza-se fundamentalmente pelos “seus estudos sobre a

memória, sobre defectologia e, sobretudo, seus experimentos formativos para provar a tese vigotskiana das relações entre o ensino e o desenvolvimento mental da criança” (AQUINO, 2013, p. 234), o que lhe conferiu o estatuto de um dos mais importantes psicólogos, sem descurar o fato de ter sido professor e pedagogo.

Uma nota importante é que Zankov foi aluno de Vygotski, daí que podemos compreender a sua predileção pelo aprofundamento do problema das eventuais conexões entre o ensino e o desenvolvimento tendo pesquisado as supostas crianças mentalmente perturbadas. Aliás, consta-nos que ele foi o primeiro teórico a utilizar o termo “impedimento” para caracterizar e tratar tais crianças consideradas atrasadas mentalmente. O seu tratamento às crianças com perturbações mentais focava a diferença qualitativa do desenvolvimento psíquico da criança.

Suas produções científicas como pedagogo experimental são inúmeras. Contudo, há que apontar que o fato de ter trabalhado com Vygotski fez com que ele se identificasse mais com a defectologia como sua área de estudos. Ademais, chega mesmo a escrever a respeito, em coautoria com Soloviev, um livro intitulado *Vigotski como defectólogo*, em 1972, depois de ter escrito os livros *Psicologia do escolar atrasado mental*, em 1939, e *Ensaio sobre a psicologia das crianças surdo-mudas*, em 1940, e dedicou-se com a mesma intensidade a estudos de representações de objetos e fenômenos naturais com recurso a figuras e modelos e dedicou-se também a estudos de vários experimentos sobre memória. (AQUINO, 2013)

[Vale apenas referenciar que] sem dúvida alguma, a maior contribuição do estudioso para a didática desenvolvimental foi o resultado dos seus experimentos pedagógicos de longa duração para estudar de perto a relação entre o ensino e o desenvolvimento mental dos escolares. (AQUINO, 2013, p. 238)

Em que consistiria essa contribuição? No artigo intitulado *Ensino e desenvolvimento* (2017) e traduzido por Orlando Fernández Aquino, Zankov aponta a determinação da regularidade objetiva como um dos fundamentos-chave da pesquisa pedagógica baseada no experimento. A regularidade objetiva do ensino

[...] não só está indissociavelmente ligada à sua organização, como também é condicionada por ela. Não podemos compreender essa relação apenas como aplicação dos resultados da investigação à prática da escola: seu método requer necessariamente a fundamentação experimental para a mudança da prática existente. Na pesquisa educacional sobre os problemas do ensino e do desenvolvimento, a determinação da regularidade objetiva do processo docente é, ao mesmo tempo, a busca daquelas vias, mediante as quais podem se alcançar os resultados desejados no desenvolvimento dos alunos. (ZANKOV, 2017, p. 173)

Metodologicamente, os estudos experimentais de Zankov baseiam-se em fundamentações tanto filosóficas quanto psicológicas, ambas ancoradas aos princípios dialéticos do

materialismo. Um dos importantes princípios, o da abordagem multilateral do objeto, evoca a necessidade de que o objeto de estudo deva ser explorado considerando todos os ângulos do sistema didático que, de uma ou de outra forma, influenciam no desenvolvimento dos alunos. No mesmo âmbito, a noção de relações sistêmicas torna-se importante na medida em que a exploração do objeto de estudo precisa se compreender como que alinhada ao sujeito na sua relação com as circunstâncias externas de sua aprendizagem e também como forma de construir a unidade dialética entre o interno e o externo.

Esta seria a clássica ideia de Lênin, até porque faz menção à sua filosofia no tocante à atividade como processo objetivo do homem, sobre seu postulado filosófico que também é comentado positivamente por Vygotski de que Zankov também se utiliza nos seus fundamentos sobre a relação entre o ensino e o desenvolvimento segundo a qual a

[...] unidade das contraposições (realidade-fantasia; objeto-representação), sua bifurcação e forma de zigzag abre para a pesquisa uma importante via de estudo do pensamento real e verdadeiro [já que] a problemática da relação entre ensino e desenvolvimento precisava ser analisada a partir de fatos amplos e diversos, e não de maneira abstrata e geral. (AQUINO, 2013, p. 239)

Posto isto, importa-nos referendar que o experimento pedagógico de Zankov, que justifica a sua investigação científica, tem, em primeira instância, a questão da descoberta da lógica objetiva que governa a ordem e a relação causal estabelecidas para responder a processos que estarão por detrás dos fenômenos que permitem o diálogo do ensino com o desenvolvimento mental das crianças.

Do ponto de vista da psicologia, o fundamento metodológico de Zankov não foge das bases da psicologia de Vygotski, posteriormente de Rubinstein e Leontiev, conhecidas como “cartão de visita” dos representantes da THC. Refere-se, numa das teses, à defesa de que a psique humana é historicamente condicionada no trato “de que a investigação da psicologia humana deve partir de bases históricas” [e, é por isso] que o desenvolvimento da psique da criança é de natureza social, e que a fonte do desenvolvimento é a cooperação e o ensino. (AQUINO, 2013, p. 241)

Uma outra tese que se nos afigura é a da unidade entre consciência e atividade. Esta unidade oferece condições para que se conheça “o conteúdo da personalidade, de estudar seus sentimentos e sua consciência, a partir dos dados externos da conduta, das ações e das obras humanas”. (AQUINO, 2013, p. 242)

É oportuno afirmar, como nos atesta Zankov, que a consideração da unidade consciência e atividade significou não apenas o desenvolvimento da ciência psicológica como também os dados desse desenvolvimento configuram um apoio à pedagogia criando-se assim condições para estudos visando resolver os problemas pedagógicos. Por exemplo, um dos dados daí resultante é a distinção do tipo de atividade dominante para cada

idade escolar, aqui considerado como um dos aspectos estudados com propriedade por Rubinstein.

Zankov também se apropria do construto teórico vygotkiano de ZDP e utiliza-o como recurso diretor de seus experimentos pedagógicos principalmente na proposição prospectiva do ensino para o desenvolvimento, isto é,

[...] fica clara a compreensão de que o ensino deve se orientar não tanto para as funções já maduras quanto para aquela que se acham no processo de maturação, qu são as que impulsionam o desenvolvimento. Assim sendo, o que hoje conforma a zona de desenvolvimento próximo, amanhã passará a ser a esfera do desenvolvimento atual, no processo da espiral dialética do desenvolvimento. Daí o cumprimento do postulado de Vigotski de que o ensino é bom só quando de adianta ao desenvolvimento. (AQUINO, 2013, p. 244)

Observa-se que, em tese, Zankov se refere ao desenvolvimento como um conceito limitado, excluindo a questão do desenvolvimento geral físico e intelectual, agregado às transformações da psique das crianças por meio do ensino direcionando o objeto e o método dos estudos que desenvolvem “ao âmbito do ensino e da educação (e não à psicologia), e que, conseqüentemente, utiliza as categorias e os conceitos da ciência pedagógica”. (AQUINO, 2013, p. 245-6)

A ideia de experimento é uma ideia orientadora de seus estudos materializada com recurso à uma lógica objetiva que estrutura o ensino para o desenvolvimento e entendemos que seja aqui que podemos identificar a sua elaboração da Teoria da Atividade (TA). A base metodológica da realização dos experimentos são as experiências individuais, tendo como objeto de estudo três domínios do desenvolvimento psíquico da criança divididos em unidades, nomeadamente a atividade de observação, a atividade mental e a atividade prática, domínios esses que no seu conjunto acreditava se orientar para

[...] conhecer o processo geral de desenvolvimento do escolar [e Zankov justifica a razão do uso metodológico das unidades que as designamos por domínios]. Esse critério metodológico se afirma na ideia de Vigotski de que a divisão em unidades, e não em elementos, permite conhecer melhor as leis concretas do todo, porque só as unidades contém os aspectos essenciais do todo. (AQUINO, 2013, p. 247)

No texto que temos vindo a citar, Orlando Fernández Aquino assegura-nos que a observação e os processos mentais aparecem como elementos decompostos dos 3 domínios acima referenciados de toda a atividade psíquica em estudo, ainda que se testemunhe a diferenciação por peculiaridade entre a “estrutura da atividade e o papel funcional de cada elemento”. (AQUINO, 2013, p. 248)

Nesse sentido, o pesquisador Aquino esclarece, por exemplo, que a observação adotou para si como seu elemento principal a percepção sem, contudo, ser estritamente

estabelecido o seu campo direcionado para a atividade observadora. Cumpre-nos afirmar que o pesquisador (neste caso, Zankov), na metodologia das experiências individuais, se preocupava apenas pela *direção geral da observação*.

O estudo da atividade mental (ou da atividade pensante, como preferiria Aquino) acena uma abordagem metodológica muito ampla. Indo além da consideração das operações lógico-verbais, o estudo desse tipo de atividade significou exigir a compreensão de que tipo de atividade o pensamento realiza em relação às percepções sensoriais.

Essa exigência se reverbera nos experimentos aplicados aos grupos-alvos no sentido de que “Exigiu-se dos alunos o emprego do pensamento abstrato sobre os objetos com que trabalhavam. O que se pretendia era estudar a psicologia do pensamento dos escolares”. (AQUINO, 2013, p. 248-249) Acresce-se o postulado da diversidade das formas de pensamento, as relações que estabelece e seus movimento compõem a base do estudo do desenvolvimento da atividade mental.

O campo do estudo das atividades práticas contempla a prévia organização do material com que se estabelece a interação assegurando a estruturação devida das operações a serem realizadas. Assim, as atividades práticas objetivam especificamente garantir a relação particular do pensamento com a ação. Nesta ordem de ideias,

[Considerando também de que é relevante o estudo das necessidades espirituais, designadamente o conhecimento, na investigação da relação ensino-desenvolvimento,]Para a realização das tarefas, o aluno devia realizar primeiro a análise do objeto que deveria ser confeccionado (suas partes, as operações necessárias, a forma como vai terminar), e logo fazer a síntese, ou seja, inter-relacionar as partes para a confecção do objeto como um todo. (AQUINO, 2013, p. 251, acréscimo do autor)

Importa-nos, portanto, referir que a realização dos experimentos pedagógicos abarcando de forma integrada os domínios (atividade de observação, atividade mental e atividade prática) estrutura-se sob o papel diretor e regulador de princípios didáticos que Zankov entendeu serem importantes para desenvolver um ensino multifacetado, nomeadamente (1) o princípio do ensino a um alto nível de dificuldade, (2) o princípio do papel principal dos conhecimentos teóricos, (3) o princípio do avanço a grande ritmo, (4) o princípio da compreensão pelos escolares do processo de estudo. (AQUINO, 2013; ZANKOV, 2017)

O princípio de *ensino a um alto nível de dificuldade* sinaliza que a matéria e os métodos convocados para o desenvolvimento do conteúdo devem apresentar dificuldades para que os alunos possam aprender. Entende-se que sejam as dificuldades apresentadas que são propulsoras do desenvolvimento, na medida em que estas colocam não apenas obstáculos que devem ser superados como também desafios e contradições que devem ser enfrentados pelos escolares.

O *ensino a um alto nível de dificuldades* reflete a noção de exigência implicando “dosar” o grau de dificuldade a impor para que os alunos apreendam. A medida da “dosagem” deve ser tal que permita a criança manifestar suas forças espirituais, já que tais dificuldades além de oferecer-lhe o caminho oferecem também uma atuação livre e espontânea. Ademais, a dificuldade como exigência deve ser compreendida como recurso extremamente importante para a criança porque concede-lhe espaço e oportunidade para sistematizar e valorizar o que já sabe criando condições de se embrenhar no novo. Para isso, “ não se leva em consideração qualquer dificuldade, senão uma dificuldade que consiste no conhecimento da interdependência dos fenômenos e da relação substancial interna destes”. (ZANKOV, 2017, p. 175)

O sistema didático experimental de Zankov apresenta o princípio do *papel principal dos conhecimentos teóricos* um dos mais fundamentais, senão o mais importante, elemento na relação entre o ensino e o desenvolvimento, isto é, apresenta a discussão sobre as condições em que as faculdades mentais dos alunos se desenvolvem. As condições do desenvolvimento das faculdades mentais se explicam a partir da compreensão das formas pelas quais os Conceitos Científicos (CC) se formam.

No contexto do ensino experimental, os conhecimentos designados práticos (hábitos, habilidades etc.) têm o seu lugar devido no processo de formação dos Conceitos Científicos, precisamente por constituírem a base a partir da qual começam: o desenvolvimento geral, o eventual entendimento dos conceitos, suas relações e interdependências.

Tanto a compreensão dos conceitos quanto a das relações e interdependência que estes estabelecem precisam acomodar um outro princípio para que o desenvolvimento se realize efetivamente: o princípio do avanço a ritmo rápido na utilização do material planejado. De acordo com Zankov, há que esclarecer o sentido deste último princípio independente e auxiliar à aprendizagem, um sentido explicado a partir do avanço constante tanto no ritmo quanto no grau de dificuldade ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. O autor expõe o teor do princípio em estudo na citação longa que abaixo conferimos:

A essência da questão não consiste no fato de, durante a aula, as crianças resolverem a maior quantidade possível de exercícios, nem realizarem a maior quantidade possível de tarefas etc. Avançar a um ritmo rápido não significa em absoluto apressar-se na aula, nem dar precipitadamente a maior quantidade possível de informação aos escolares. A precipitação e a pressa na busca de recordes são totalmente alheias a nosso sistema experimental. Também são inadmissíveis as consolidações monótonas e reiteradas. O ritmo rápido de aprendizagem dá possibilidade de revelar os diferentes aspectos dos conhecimentos que se adquirem e de aprofundá-los. Esse princípio tem tanto um caráter quantitativo, como, principalmente, qualitativo. (ZANKOV, 2017, p. 176)

Zankov sinaliza haver uma espécie de continuidade do papel principal dos conheci-

mentos teóricos na tomada de consciência dos alunos em relação à sua aprendizagem. Aliás, afirma ele que a apresentação do princípio de *conscientização do processo de aprendizagem por parte dos escolares* (3o princípio que analizaremos a seguir) é uma das manifestações ou desdobramento do *papel principal dos conhecimentos científicos*.

O *princípio da conscientização do processo de aprendizagem* (também designado por princípio do caráter consciente), apresenta duas características que o distingue de outros princípios: o objeto e o caráter da conscientização. Na distinção, Zankov precisa que “Se, no primeiro princípio [o do ensino com um alto nível de dificuldade], a conscientização está dirigida externamente e tem como objeto os conhecimentos, as habilidades e os hábitos que se devem dominar, temos que, no segundo princípio [o do papel principal dos conhecimentos teóricos], a conscientização está dirigida internamente, para o decurso da atividade docente”. (ZANKOV, 2017, p. 176, acréscimos do autor)

Um dos exemplos adiantados pelo autor citado que separa a orientação interna da externa na conscientização é o caso, muito comum, ligado à questão do motivo que impulsiona a aprendizagem. Pontua-se que há motivos que não se relacionam com o conhecimento. Ou seja, a pedagogia tradicional entende que o motivo da aprendizagem se associa à consecução de notas estipuladas segundo determinados conceitos hierárquicos. É o estabelecimento da relação direta entre o motivo a obtenção de notas que caracteriza o conhecimento como um objetivo externo a ser alcançado o que, de certa forma acaba por pressionar os estudantes.

O conteúdo da pressão que é exercida sobre os alunos no sistema experimental desenvolvido por Zankov objetiva a condução dos processos que levem ao “desenvolvimento e aprofundamento da motivação interna para a aprendizagem”. (ZANKOV, 2017, p. 177) Isto significa que as formas de condução de tais processos radicam-se na curiosidade e na reflexão sobre o significado das tarefas da aprendizagem colocadas para o cultivo da motivação interna. E este exercício decorre do empreendimento do esforço individual dos alunos sem descuidar a importância da coletividade.

3.6 Reflexos da Revolução Socialista nos estudos da língua

Essa parte do trabalho apresenta as principais discussões sobre língua(gem) e psicologia fora do contexto da Revolução Socialista na Rússia. Essas discussões servem de contraponto para as abordagens que defendemos, nomeadamente o ensino desenvolvimental e estudos sobre a linguagem do Círculo de Bakhtin.

Enquanto a Revolução Socialista russa discutia, como já foi abordado, a problemática da psicologia tradicional em virtude da sua abordagem metodológica reducionista e especulativa em relação ao seu objeto, os estudos da língua (e do ensino) passavam igualmente por situação similar que atingia o seu objecto e método de tal modo que o

entendimento do que seria, efetivamente, as particularidades e complexidades da comunicação (unidade linguagem, língua e mensagem) não só acenava uma pura abstração, como também os seus métodos eram completamente tradicionais.

As fronteiras teóricas e metodológicas estavam claramente definidas (como ainda estão em alguns círculos acadêmicos e em algumas práticas da linguística) e, muitas vezes, sem o verdadeiro conhecimento das suas implicações para o fenómeno “língua”. A linguística tratava do estudo da língua enfatizando a abordagem saussuriana (altamente estruturalista) e alimentada por uma interpretação declinada a uma visão unilateral.

Na mesma medida, caracterizava-se a psicologia que, tendo como seu objecto a linguagem, o seu conteúdo contemplava a linguagem voltada para si mesma baseada na metodologia que, além de artificial, se desenvolvia à margem dos fenómenos linguísticos concretos; aliás, uma metodologia que nem convocava a língua na orientação dos seus pressupostos teóricos e constitutivos tanto nas atividades de pesquisa quanto nas atividades de ensino e de aprendizagem.

Na verdade, os campos de intervenção da psicologia e da linguística (ainda que, obviamente, pelo seu objeto de estudo fosse possível) não se interpenetravam nesse contexto. Tudo em razão do fato de que os linguistas da época não tinham sido ainda capazes de compreender que o desenvolvimento do objeto “língua” precisava se apoiar sob uma base psicológica no sentido de que ele, enquanto tal, e de alguma forma, representa uma forma específica de expressão da linguagem.

O estruturalismo de Ferdinand Saussure teve sua maior visibilidade nos Estados Unidos ao longo das duas guerras de escala mundial e foi, dentre os mais importantes linguistas americanos, representado por Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf. O testemunho de Lanchec é o de que

Nessa época, os linguistas americanos estudavam principalmente as línguas indígenas não-escritas e pertencendo a mais de cento e cinquenta grupos linguísticos. Partindo de um corpo, isto é, de um número limitado de frases, procuraram colocar em evidência as regras de formação das palavras e das frases, para descreverem o funcionamento dessas línguas. Para tanto, fizeram primeiro transcrições fonéticas, utilizando o alfabeto fonético, elaborado pela Associação Fonética Internacional, criada em 1886. (LANCHEC, 1997, p. 18)

Desta linguística, nasceu a concepção da língua como um sistema estrutural de símbolos os quais são representados pela delimitação transparente e fixa dos sistemas fonológico, sintáctico e morfológico, todos embasados na Teoria Linguística Gerativo-Transformacional, a Gramática Transformacional (GT).

Embora tenham contribuído para o conhecimento da língua estudado a partir dos pressupostos etnoculturais, para detectar universais linguístico-humanos, os trabalhos de

Benjamin Lee Whorf (1897-1941) foram desenvolvidos dentro desse esquema metodológico. Ou seja, como um dos linguistas americanos proeminentes, desenvolveu uma pesquisa centrada na busca de elementos que o permitissem compreender o mundo da mente expresso no fenômeno da linguagem (*the world-mind as expressed in phenomena of language*) partindo do que seriam os aspectos comuns no idioma e não como é que esses aspectos se formam e sob que base.

O interesse pelo estudo da língua e pensamento em diferentes registos e variações a partir de modelos standardizados impulsionou Whorf a viajar para México, em 1930, para analisar as línguas mayas do ponto de vista de sua estrutura e função. As descobertas do pesquisador revelaram que²²

Very language is a vast pattern-system, different from others, in which is culturally ordained the forms and categories by which the personality not only communicates, but analyses nature, notices or neglects types of relationship and phenomena, channels his reasoning and builds the house of his consciousness. (WHORF, 1942, p. 173)

O fato é que a execução da língua, ainda que nela se utilize a mesma palavra, a forma de constitui-la como pensamento varia de cultura para cultura, o que faz Whorf compreender que palavra e discurso são coisas diferentes na medida em que, explica o teórico,²³ “that party of meaning which is in words, and which we may call ‘reference’, is only relatively fixed. Reference of words is at mercy of the sentences and grammatical patterns in which they occur. (WHORF, 1942, p. 174)

É importante evidenciar que os resultados da pesquisa do teórico compreendem que a palavra, enquanto referência, é a menor parte do significado. Todavia, estes resultados exprimem que a língua é uma estrutura culturalmente estabelecida que expressa modos de vida dessa mesma cultura e não explicam como é que essa estrutura linguística se constitui e varia de cultura para cultura.

Assim, o advento da psicolinguística significou a concepção de um domínio caracterizado simultaneamente “como uma disciplina (ou uma metodologia interdisciplinar) justificada pela atual classificação das ciências e pelo espírito da nova metodologia das ciências limítrofes” (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 33) cujo objetivo era o de abordar a linguística (estudo da língua) tomando em consideração métodos combinados que pudessem aproximar do seu objeto (fenômeno linguístico) o mais coerente e profundo possível. Por outro lado, os estudos da linguagem na psicologia precisavam de se fundamentar pela

²² Muitas línguas são um vasto sistema de padrões, diferente de outros, no qual são culturalmente ordenadas as formas e categorias pelas quais a personalidade não apenas se comunica, mas analisa a natureza, percebe ou negligencia tipos de relacionamento e fenômenos, canaliza seu raciocínio e constrói a casa de sua consciência.

²³ aquela parte do significado que está em palavras, e que podemos chamar de "referência", é apenas relativamente fixa. Referência de palavras é à mercê das frases e padrões gramaticais em que eles ocorrem.

própria materialidade linguística que permitem a “visibilidade” e explicação dos fenômenos da linguagem pela manipulação concreta do idioma.

O que até então se denominava de Psicologia da Linguagem, da qual surgiu mais tarde o termo “psicolinguística”, não tinha ainda se separado da matriz teórica associacionista. Por outro lado, nem a linguística dominava o seu campo teórico para compreender a complexidade do fenômeno “língua” devido às circunstancialidades a vários níveis, dentre as quais constam as mais significativas relacionadas com a exiguidade da dupla formação dos linguistas e psicólogos em áreas correlatas incluindo os pesquisadores dessas áreas.

Mesmo assim, as primeiras concertações interdisciplinares entre a linguística e a psicologia tiveram lugar no fervor dessa imprecisão terminológica, se avaliarmos suas interconexões iniciais (ainda que prematuras) partindo dos anos de 1930 em que se assiste uma cooperação interdisciplinar diversificada e expressa em artigos e outras formas de suporte no *Journal de psychologie normale et pathologique*. (SLAMA-CAZACU, 1979)

Ao longo desses anos, a tendência interdisciplinar da linguística com a psicologia começou a ganhar uma expressão efetiva em várias escolas europeias, tanto é que constituem exemplos as obras publicadas sobre estudos da língua na Escola Fonológica de Praga, os estudos da psicologia da tradição alemã que começavam a ampliar o seu campo metodológico não apenas pela necessidade de compreender os pressupostos da linguística como também pela necessidade de compreendê-los pela incorporação dos pressupostos da filosofia; e, também, começou a se testemunhar sinais visíveis de incorporação na análise fonética com recurso a elementos da psicologia num dos laboratórios da escola italiana etc.

Os Estados Unidos lançam, pela primeira vez, em 1954, a obra *Psycholinguistics* e, em 1961, publica-se uma colectânea de estudos com “sintomas” psicolinguísticos bastante evidentes, apesar de ser uma abordagem psicolinguística um pouco dispersa tanto do ponto de vista intencional como do ponto de vista metodológico.

O que sucede é que oito anos mais tarde, em 1962, em França, a *Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, num colóquio intitulado “Psicologia de Linguagem” por si organizado, sintetiza a obra *Psycholinguistics* lançada nos Estados Unidos, em 1954, como forma de agregar a psicologia nos estudos da linguística.

A questão central é que nem a suposta Corrente Americana de Psicolinguística, constituída a partir do volume *Psycholinguistics* de 1954, nem o Simpósio Francês da Psicologia da Linguagem, que incluiu o referido volume nos estudos da linguística, tinham clareza metodológica suficiente relativamente ao conceito, objeto, métodos e problemas que a psicolinguística deveria abordar.

Nessa falta de clareza metodológica, Slama-Cazacu afirma que em algum momento o funcionamento das obras de psicologia se revestia de nuances importantes no trato da

comunicação na perspectiva social as quais apontavam que, na generalidade, as obras da psicologia lidavam com o termo “linguagem” e, as mesmas obras, na versão inglesa, usavam o termo “comportamento verbal”, como testemunham alguns estudiosos linguistas americanos:

“O termo ‘psicolinguístico’ foi usado na década de 1950, numa ampla aceção, para cobrir praticamente todos os aspectos do comportamento verbal (e muito não-verbal) que não se preocupavam estritamente com a elaboração e escrita de gramática”. (FODOR; JENKINS; SOL, 1973, p. 203)

Este fenómeno agravava mais ainda a dispersão dos conceitos pretendidos úteis para a constituição da psicolinguística como domínio interdisciplinar e metodológico nos estudos da linguística e nos da psicologia, na medida em que “a linguagem em si mesma era compreendida, primordialmente (ou, em todo o caso, estudada preferencialmente), como processo de ‘expressão’, e não como atividade psíquica bilateral de ‘emissão’ e também de ‘recepção’”. (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 37)

Slama-Cazacu reconhece que, até na atualidade, não é possível definir a psicologia da linguagem com exaustão, partindo da consideração de que as abstrações conceptuais apresentadas nos seus domínios e subdomínios comportam um amplo campo de interpretação do seu objecto. Ou seja, o objeto pode direccionar o estudo para a compreensão de

mecanismos internos, os processos psíquicos como tais, que permitem a emissão ou a recepção, ou a realização da função simbólica e a criação dos códigos. Pode ser que a psicologia social da linguagem ponha ênfase no estudo das relações interindividuais durante a comunicação. (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 39)

Apesar de ter sido constatado que o campo do objecto da psicologia da linguagem (PL) é amplo e diverso, a autora constata haver um relativo consenso do objecto da psicolinguística o qual, segundo ela, está configurado na pauta da interconexão da mensagem e do emissor ou receptor no sentido de que

O estudo da linguagem não se pode efetuar in abstracto, e uma PL (veja-se a PL baseada na linguística GT), assim como uma psicologia da linguagem que não integram as mensagens, ou a linguagem no contexto social, não são viáveis. Do mesmo modo, não se pode falar em linguagem sem que se tenha em vista a ‘comunicação’, ao menos como processo virtual: todo o emissor humano é normalmente ‘programado’ também como receptor e a situação habitual, real, é a comunicação bilateral, do diálogo entre emissor e receptor (e a relação é reversível, já que todo o receptor pode se tornar emissor e vice-versa. (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 40)

Nesse caso, defende-se, portanto, que a localização, captação ou fixação do objeto da psicolinguística deve partir do que este domínio científico se conceitua a si próprio e, essa conceituação, deve igualmente ter em vista a articulação coerente com os problemas e métodos que levanta. Partindo do objeto consensual mencionado acima (relação emissor-mensagem-receptor da mensagem), Slama-Cazacu levanta, mais do que dúvidas, problemas que mostram a estratificação e complexidade do referido objecto pelas direções que podem tomar na realização da atividade psicolinguística. Primeiro, se o objecto se ocupa das

[...] relações entre mensagens e os participantes, ou deve mostrar o que as relações teriam de específico; seu ‘objecto’ é: relações, ou, então, deverá ajudar a compreender quais são as particularidades das mensagens que decorrem, precisamente, destas mesmas relações entre mensagens e interlocutores? (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 42)

Em segundo lugar, se o objecto formulado nesses moldes deve conduzir o debate na perspectiva dos processos de codificação e decodificação; ou ainda, (terceiro objecto), se este mesmo objecto deve se equiparar com o que reflete o pensamento francês²⁴ que congrega a concepção da psicolinguística como “ramo da psicologia ‘orientado’ em direção à linguística e, inversamente, um ramo da linguística ‘orientado’ à psicologia”. (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 42)

No posicionamento de Slama-Cazacu advoga-se que o objecto da psicolinguística deve se basear nas realizações do código, a língua, as quais acontecem na interação contextualmente situada entre emissores e receptores, isto é, “A PL deve, pois, estudar a língua em suas realizações concretas bem como (as outras formas de ‘mensagens’ não verbais) em relação aos E e os R, e às diferentes situações onde eles se encontram.

Como é que o processo da realização da língua se dá na sua concretude, é o que se busca analisar na relação da psicolinguística como unidade da psicologia (estudo da linguagem) e da linguística (estudo da língua), mais precisamente no contexto do ensino de línguas não-maternas.

Nesse sentido, entende-se ser importante trazer para o debate a Psicolinguística em razão de sua abordagem da linguística que relaciona a língua com estudos dos fenômenos psicológicos humanos. Essa relação pode ajudar a compreensão das formas em que o desenvolvimento ocorre a partir da análise dos processos de evolução das funções psíquicas e dos da apropriação da língua na experiência histórica específica.

²⁴ Esta tendência, baseada no trocadilho, revela-se ainda um tanto problemática porque “Ao mesmo tempo, ela supõe conhecido o fenômeno ‘língua’ que o interlocutor utilizará. Contudo, o que representa tais ‘meios oferecidos pela língua’? Trata-se, por ventura, de uma língua completamente exterior ao indivíduo? Refere-se, por acaso, aos ‘meios’ – exteriores – adquiridos de uma vez para sempre? Uma discussão mais ampla, que teria sido extremamente útil, falta neste breve prefácio”

Parte II

**FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES PARA O
ENSINO DE LÍNGUA**

4 FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

4.1 A lógica que rege a formação de professores e sua necessária superação para uma formação desenvolvimental

A formação profissional docente tem sido uma temática de debates acesos nas políticas públicas de educação, sobretudo nos países em via do desenvolvimento, motivados por diferentes finalidades que têm sido perseguidas nos cursos de formação de professores ministrados nas instituições de tutela, nomeadamente nas do ensino superior e nos institutos de formação de professores; e, muitas vezes, suas finalidades se orientam segundo “critérios de produtividade da sociedade capitalista” (MOURA; LIMA, 2013, p. 127), em prejuízo da produtividade do escopo do desenvolvimento humano baseada nas necessidades profissionais e pessoais do professor em formação.

Os critérios de produção capitalista explicam-se a partir da crise econômica mundial dos anos sessenta e setenta do passado século XX. Principalmente, diante da bipolarização dos alinhamentos ideológicos do capitalismo e do socialismo, (e no contexto da ascendência da guerra fria), tais critérios viabilizaram uma série de estratégias junto a países periféricos, principalmente os países africanos, com vistas a permitir ao capitalismo a recuperação e expansão de sua influência geopolítico-econômica e cultural em sociedades periféricas.

Uma vez que nessa perspectiva o desenvolvimento da consciência não se constitui em processo individualizado e isolado, trata-se também do desenvolvimento da consciência social, numa relação dialética, as premissas de uma educação desenvolvedora da consciência, como as que se defende nesse trabalho, representam um perigo para os interesses do capitalismo no sentido de que constitui, segundo William Júnior (2014), *uma importante fronteira econômica a ser explorada* para alimentar a economia global.

Ao mesmo tempo, essas premissas foram, e tem estado a ser, utilizadas ideologicamente como sendo o mais importante instrumento estratégico capaz de contribuir para a reestruturação dos interesses econômicos do capitalismo através de uma educação ao serviço desta forma global de produção financiada pelos mais destacáveis organismos internacionais dentre os quais o Banco Mundial (BM).

A partir desse olhar, a concepção da educação proposta pelo BM para os países periféricos parece subordinar

sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos. (JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1139)

Para a (re)estruturação dos processos produtivos capitalistas, o BM propôs e liderou o movimento de reformas dos sistemas de educação dos países periféricos, os chamados países do terceiro mundo, dando atenção prioritariamente a fatores que pudessem desencadear respostas contundentes aos interesses da produção e do mercado capitalista em crise. Na pauta desses fatores consta a atenção especial dada à educação desses países, mais precisamente no concernente ao papel da educação básica, da descentralização da gestão e da centralização dos modelos e de avaliação dos sistemas educacionais.

Na prática, como constataam Júnior e Maués do relatório do BM (2010), a suposta atenção especial conferida à educação básica como uma das prioridades ao serviço das reformas educacionais traduz a ideia de que para esses países caracterizados por carências de várias ordens, é imprescindível o “uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária”. (ALTMANN, 2002, p. 74)

Assim, para o BM a função social da educação alega o desenvolvimento dos países da periferia, mas um desenvolvimento que se associa às

[...] ‘habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico’, a contribuição para a ‘redução da pobreza e desigualdade’, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de transformar gastos na educação em resultados educacionais. (JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1147)

Para Santos, as supostas “virtudes” expressas em relação à relevância da educação básica nas reformas educacionais indiciam uma evidente compatibilidade entre a redução da educação inicial e o investimento na educação continuada, na medida em que tais virtudes justificam “um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação”. (SANTOS, 2000, p. 174)

No tocante à descentralização da gestão e aos sistemas de avaliação, assiste-se, respetivamente, a um cenário em que o Estado se exime das suas obrigações em relação ao desempenho dos alunos passando estes a serem definidos por padrões externos consubstanciados nos modelos de avaliação uniformizados. Júnior e Maués entendem que o BM tem estado a desautorizar as políticas educacionais do terceiro mundo através do seu papel de policiamento dos países da periferia no sentido de que

permitiu que politicamente este se tornasse o maior centro mundial de informações sobre o desenvolvimento e pudesse canalizar para a órbita de influência dos Estados Unidos (EUA) a maioria dos países que estavam passando por processos de descolonização e que estavam sendo disputados pela União Soviética. (JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1142)

Sob o mesmo espectro, o BM estabeleceu a ideia de que a formação continuada pode servir como uma estratégia propulsora de melhoria do desempenho profissional docente pelo “domínio que o professor venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares” (SANTOS, 2000, p. 174) e não pelo “conhecimento que os professores venham a ter”. Esta ideia reitera a necessidade de uma formação profissional de professores sob o primado do conteúdo como se a abordagem deste se dissociasse do método.

O predomínio do conteúdo sobre a forma de seu ensino pode ter importantes reflexos nas concepções de formação de professores. Um dos mais importantes reflexos pode relacionar-se com a desconsideração do processo de apropriação de saberes e práticas “na inter-relação indivíduo e sociedade [...] no contexto humano-social”. (FRANCO; LONGAREZI, 2015, p. s/p)

Nesse sentido, significa admitir que o processo formativo docente é a-histórico decorrendo permissivamente à margem das “intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação ao desenvolvimento das especificidades humanas, engendradas pelas condições sócio-históricas e mediadas pelas diversas relações com os outros e o mundo”. (FRANCO; LONGAREZI, 2015, s/p)

A visão a-histórica da formação como um dos critérios da educação capitalista limita-se a entender a formação de professores como ato de “ensinar os saberes e práticas funcionais e necessárias ao exercício de determinadas profissões” (OLIVEIRA; TORRES; SILVA, 2013, p. 217) sem ter em conta necessidades, interesses e aspirações pessoais e profissionais dos professores em formação e daqueles profissionais de ensino que atuam no campo real (em exercício).

A ausência desses elementos importantes na formação acaba por excluir os professores do acompanhamento e da participação efetiva das rápidas transformações socioeconômicas, políticas e culturais que o mundo tem testemunhado na contemporaneidade, já que a lógica transmissiva e de certificação preconizada no modelo de formação não permite a esses profissionais estabelecerem nexos necessários do conteúdo e da prática social, do significado dos saberes aprendidos e do sentido que a eles atribuem como sujeitos históricos.

Compreender a formação docente implica compreender a docência como seu objeto, isto é, implica partir do ponto de vista das formas pelas quais (a docência) se institui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de estratégias de aprendizagem no ensino ou na formação docente.

No caso vertente, entende-se que as concepções da docência relacionam-se diretamente com as concepções da formação de professores no sentido de que ambas sancionam, de alguma forma, as noções de ensino, aprendizagem e de conhecimento como elementos

essenciais que envolvem seus objetos.

A docência consiste no trabalho com os conceitos em que o professor se coloca na posição do sujeito que organiza os processos que colocam o aluno na relação com os signos. Nessa condição, a docência deve ser construída e desenvolvida sob a perspectiva da mediação conceitual, isto, sob a consideração dos signos como a fonte imprescindível para o desenvolvimento do conhecimento conceitual em que se efetiva a utilização consciente da palavra através de um processo mediado.

Admitir a docência como aprendizagem avoluma a compreensão de que a aprendizagem se realiza tomando em consideração a dimensão social prática o que “nos remete à compreensão da relação homem cultura e das implicações da aprendizagem como mediadora do processo de humanização”. (LONGAREZI; ALVARADO PRADA, 2008, p. 105) Para esses autores, a humanização radica-se

nas atividades que os homens passam a ter sobre elementos naturais, transformando-os em objetos humanos. Ao modificar o meio e criar instrumentos, o homem passa a transformar-se a si próprio, principalmente, porque cria necessidades e sentidos para suas produções [...]. A produção do saber-fazer, bem como o conhecimento desse saber, forma-se a partir da apropriação das produções histórico-culturais da humanidade. (LONGAREZI; ALVARADO PRADA, 2008, p. 106)

A finalidade dessas atividades de aprendizagem não é nada mais que o desenvolvimento humano do próprio homem que, no contexto da docência, transcende a visão passiva e receptiva na relação com os processos de aprendizagem. A transcendência implica atitudes de indagação e de “pesquisa mediante as quais se desenvolvem essas atitudes compreendendo de forma mais ampla seus próprios conhecimentos e preparando-se, formando-se para agir conscientemente com base neles” (LONGAREZI; ALVARADO PRADA, 2008, p. 111) e considerando a aprendizagem para a docência como uma atividade de sentido duplo, isto é, aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento humano e aprendizagem como sinônimo de mediação.

O primeiro sentido considera a aprendizagem como atividade voltada para o desenvolvimento do próprio professor em que ele amplia suas possibilidades de construir seus próprios conhecimentos e, no segundo sentido, compreende uma atividade de mediação da aprendizagem dos alunos em que se notam duas características: antes o professor aprende para orientar a aprendizagem dos alunos e, no processo, ele aprende com a sua experiência de mediação (ele na relação com o conteúdo que vai ensinar) e com a experiência de aprendizagem dos alunos (o conteúdo na relação com os alunos).

Por envolver um duplo significado, a aprendizagem no contexto da docência não se confina simplesmente às aquisições do professor obtidas ao longo de sua formação inicial as quais culminam com a sua certificação. Sem preterir a sua importância, esses autores

vinculam as aquisições da formação inicial aos processos de reelaboração do conhecimento certificado com o intuito de autorizar o desenvolvimento humano e profissional do professor pelo confronto do sujeito aprendente com o objeto de conhecimento, de forma renovada e contextualizada.

Pode-se, nesse sentido, afirmar que a docência é uma atividade de mediação pois compreende a utilização de instrumentos e signos como intermediários na relação docente que começa com o entendimento de que a sua realização implica a participação das atividades psicológica e prática.

A realização da atividade psicológica e da atividade prática tem que ser abordada considerando o trabalho com o signo em duas perspectivas, nomeadamente a consideração do signo como instrumento material e como ferramenta psicológica, ambos orientados para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Ou seja, o trabalho que o homem realiza com os instrumentos materiais ativa a sua atividade psicológica e ao ponto de, por sua vez, desenvolver formas de controle e apropriação desses instrumentos culturalmente estabelecidos. As Funções Psicológicas Superiores resultam desse processo e representam o estado avançado do desenvolvimento da consciência, do pensamento, do raciocínio, etc., pela utilização cultural dos signos como mediadores.

As FPS's constituem, na verdade, formas culturais superiores de comportamento humano que resultam da síntese entre as estruturas interna e externa da atividade que num processo dialético da realização do trabalho com os instrumentos físicos (pela atividade prática) o homem não só controla o seu pensamento como também o desenvolve, desenvolvendo também tais instrumentos que são resultado da cultura acumulada de gerações passadas.

Para que o instrumento se converta em signo é preciso que ele assuma o papel de significação na relação que estabelece com a realidade que aponta. E o estabelecimento da relação só pode ter lugar como um processo de mediação. Deste pressuposto, é fácil

entender que a mediação dá-se no campo da significação. [...] A significação compreende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na/pela atividade prática, configurando-se como uma generalização da realidade que se materializa pela linguagem em todas as suas formas de manifestação. (ARAUJO, 2009, s/p)

O sentido da mediação no contexto da formação docente depende das concepções do que pode (vir a) ser o conceito de formação. As discussões acima realizadas sobre as políticas dos organismos internacionais nas concepções dos sistemas educacionais são um bom exemplo do quanto variam as construções em torno de conceitos e percepções da realidade quando avaliadas a partir de suas finalidades para os grupos ou sujeitos que as desenham.

As corporações e grupos econômicos tomaram o sentido da formação sob o ponto de vista comum que demarca um território conceitual que representa “um período de instrução escolar ao cabo do qual, em via de regra, ou seja, ‘ganha-se uma nova capacitação’”. (ARAÚJO, 2009, s/p)

O presente trabalho une-se ao significado da formação preconizado por Araújo (2009), na medida em que o seu construto teórico-prático admite possuir potencialidades para o desenvolvimento do professor. Isto é, ele compreende, de certa forma, o significado que aborda a formação como aprendizagem. A realização desta concepção da formação acontece no contexto social como prática social coletiva e individual orientada pelo “modo de produção histórico-cultural do conhecimento e do papel dos seres humanos nessa produção”. (ARAÚJO, 2009, s/p)

O reconhecimento desse significado implica da parte dos formadores e dos formandos a demarcação de território com o qual não apenas precisam identificar suas necessidades e interesses formativos a partir das suas condições objetivas e subjetivas de trabalho e aprendizagem, como também implica, sobretudo, uma abordagem dessas condições orientada para compreender o território conceitual, político-ideológico e sociocultural da formação docente que “consomem” e da aprendizagem que deliberam a si próprios e aos alunos.

E esse exercício requer um compromisso ético e social compartilhado em relação às necessidades formativas pressupondo que a sua organização seja conjunta e coletivamente participada e partindo das carências (no sentido de privações que resultam do bloqueamento e isolamento do professor das suas demandas profissionais e pessoais) e interesses levantados pelos professores. Desta forma, o projeto político pedagógico da instituição pode refletir os anseios dos professores concedendo-lhes espaço e tempo necessários para a formação.

O significado que aqui se atribui ao termo “carência” abrange o sentido do que o professor ainda não tem e não sabe e que a sua ação é movida apenas em conformidade com a sua formação inicial (muitas vezes, técnica e certificativa) instituindo-lhe uma concepção de formação e de ensino vinculada às ideias de ‘capacitação’, ‘treinamento’, ‘reciclagem’, típicas da lógica de “uma ideologia capitalista e de uma administração mais preocupada com cumprir normas que favorecem interesses das altas estruturas de poder político social e econômico”. (ALVARADO PRADA, 2008, p. 10) Na teoria da Atividade, a essência do termo “carência” converge para o conceito de necessidade.

Ou seja, o destaque que pretendemos dar à concepção da formação como aprendizagem volta-se para a compreensão de que a aprendizagem constitui espaço e tempo privilegiado de construção de possibilidades para o desenvolvimento individual e coletivo dos professores, convertendo-a em espaço e tempo de resolução de problemas nos termos em que “a apreensão da realidade e a construção do objeto de pesquisa é um movimento que permite o confronto de diferentes saberes, a análise de diferentes situações problemáticas e

a elaboração de propostas para resolvê-las”. (ALVARADO PRADA et al., [2001], p. 37)

Deste ponto de vista, a formação para aprendizagem configura um tráfego dialético do real e do possível situado no campo de tensão entre o sabido e o de desenvolvimento possível que pode ser realizado, transformado em real, mediante o trabalho intencional com conteúdos, na colaboração com o outro mais experiente, esquematicamente traduzido pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), referência conceitual central da teoria histórico-cultural cujas orientações teórico-prático-metodológicas foram encabeçadas por Vygotski.

O sabido remonta níveis de desenvolvimento concluídos e o desconhecido refere-se à parte cuja formação se encontra ainda em processo, daí ser importante o papel da aprendizagem nesse processo. Enfatiza-se que a referida aprendizagem só é proporcionadora do desenvolvimento quando na ZDP se tem a possibilidade de imitar na colaboração com o outro mais experiente.

Aprende-se que “o professor tem, em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na Zona de Desenvolvimento Proximal, configurada como espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir” (ARAUJO, 2009, s/p) envolvendo processos mentais tanto individuais quanto coletivos. A autora acrescenta que essa forma de compreender as relações de mediação na formação de professores problematiza o tipo de habilidades que se procura instituir. Nesse caso, importa

Romper com a lógica de que o objetivo da formação é tornar o professor mais competente, segundo a qual os processos de formação docente instauram uma lógica da ‘produtividade-consumo-competitividade’ cuja competência restringe-se à dimensão individual. [...] deve-se, ainda, compreender o processo de formação da atividade pedagógica na coletividade de ensino e a formação da consciência como resultado das mediações culturais que emergem das condições objetivas do modo de produção do trabalho docente”. (ARAUJO, 2009, s/p)

Uma formação docente que vise o desenvolvimento humano pode ser explicada tendo em conta os processos psíquicos por meio dos quais se realiza tal desenvolvimento e, nesse quadro, aponta-se que os conceitos de imitação-criação oferecem a compreensão de possibilidades de superação no processo da constituição social e histórica do Homem quando estes (conceitos) são usados de forma consciente e voluntária.

A base da teorização da ZDP está no conceito de imitação-criação do qual nos socorremos para distanciarmo-nos da lógica de formação profissional docente para competências devido ao seu potencial explicativo dos processos criativos necessários ao ensino e à formação docente com vistas ao desenvolvimento.

Teoriza-se que a imitação é parte de referência fundamental para a criação e, nesse sentido, não pode ser vista como uma pura reprodução mecânica e direta mas uma

atividade sob a base da qual são lançadas possibilidades para a emergência do novo que, por sua vez, configura conhecimento. Nesse sentido, enquanto atividade prático-mecânica, mobiliza as ações do sujeito-imitador, em combinação com essa atividade, para um processo de reorganização do seu pensamento que resulta na superação do mecanicismo simples para o estabelecimento da consciência sobre ela. Ou seja, a imitação é a condição *sine qua non* da produção do sujeito.

Como condição da produção do sujeito, a imitação situa-se na ZDP, no campo das potencialidades intelectuais que estão em processo de amadurecimento e que, para atingir a sua fase mais avançada, dependem ou requerem a colaboração de alguém mais experiente que ajude a impulsionar a superação do referido campo.

Longarezi (2017) lembra que esses conceitos emergiram de estudos experimentais realizados com crianças que já frequentavam a escola mas cujo valor teórico pode ser aplicado ao processo de aprendizagem dos adultos. Ou seja,

Aprender, o novo, para adultos, especialmente quando o que esta em jogo é o processo de apropriação-objetivação, não está circunscrito a compreender a lógica formal de um conceito, mesmo quando o sujeito já tem a possibilidade de realizar um pensamento teórico - o caso dos professores-; é necessário agir com conceito, experimentá-lo; observar sua aplicação em diferentes contextos [...](LONGAREZI, 2017)

Assim, alinhamo-nos com a lógica do que é relevante para o desenvolvimento do professor e de sua atividade docente expressa por essas autoras que consiste na sua permanente produção como sujeito pensador de sua condição profissional e examinador de suas necessidades e dificuldades com vistas ao desenvolvimento de si e de sua docência.

A forma com que a mediação se estrutura na atividade docente tem reflexos na qualidade de aprendizagem. Portanto, tem identicamente reflexos nos processos formativos de professores e de formadores de professores pela identidade dos *modos de aprendizagem e do movimento de fazer atividade de ensino*, já que quem estrutura esses modos e movimentos são as representações mentais das ações na atividade pela linguagem.

Na intercessão desses modos e processos é fundamental a apreensão do vínculo que é estabelecido entre consciência e atividade docente e, embora não se verifique em muitos contextos de formação e de ensino, avaliá-lo tendo em conta a concepção da aprendizagem e o tipo de estrutura social em que ela é realizada, e sob pretexto de quais culturas sociais essa estrutura representa porque

discutir os processos formativos dos professores implica analisar os processos contraditórios presentes na estrutura social econômica e nas relações, enfim, analisar a natureza do trabalho, a docência e, conseqüentemente, em que condições e como se efetiva a formação continuada docente. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 559)

A estrutura social compreende, concomitantemente, os pontos de partida e de chegada da atividade docente, ou seja, constitui objeto e sujeito do trabalho profissional do professor pois que é dele (o ponto) que nasce e é para ele que se orienta toda a prática formativa atentando as relações que são estabelecidas nessa estrutura.

É nessa medida que as autoras citadas vislumbram, partindo do pressuposto de que a atividade docente é prática social, isto é, estabelece possibilidade da transformação da realidade social pela prática revolucionária dada a inseparabilidade do “sujeito e objeto, gênese e estrutura, produção e produto: o todo é complexo e inter-relacionado”. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 562)

Na atividade docente intervêm duas estruturas de atividade que dialogam incessantemente entre si: a estrutura objetiva caracterizada por objetos concretos e a estrutura subjetiva que se organiza sob a alçada da consciência. Estudos de Leontiev (1983) mostram que a intercomunicação dessas estruturas dá-se no conjunto de elementos constitutivos da atividade conceitualmente diferentes mas interdependentes.

A sua compreensão teórica e metodológica sobre esses elementos indica que basta a atuação isolada de, pelo menos, um dos elementos condiciona a compreensão da atividade como um todo, criando condições para a “cisão entre significado social da formação continuada e sentido pessoal de tal ação para os docentes”. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 563)

Assim, o conceito de atividade é construído a partir de elementos como a estrutura da atividade, atividade dominante, significado social e sentido pessoal. A estrutura da atividade desdobra-se em necessidade, motivo, operação, ação, condições e objeto.

Conceitualmente, a necessidade é força interior que precisa de materializar no objeto e com este último constituir-se motivo da atividade. Em outras palavras,

quando o sujeito consegue articular uma necessidade a um objeto ele o faz por meio do motivo, que o impele a buscar satisfação daquela necessidade. Há deste modo, uma estreita relação entre necessidade, motivo, objeto e condições, presentes na estrutura da atividade. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 569)

Na articulação desses elementos levanta-se a questão central consubstanciada no significado social e no sentido pessoal da atividade, que interessa a compreensão da atividade docente. Para Franco e Longarezi (2011), o significado emerge do motivo que se realiza em correspondência com a necessidade expressa no objeto. A conexão coerente desses elementos confere sentido ao sujeito que realiza determinada ação e, considera-se, assim, que existe uma atividade efetiva.

No contexto das necessidades formativas de professores, as autoras realçam que não é a formação continuada que atribui significado ao motivo; longe disso, advogam que

quem concede significado ao motivo é “o motivo que se exprime nas significações e não a significação no sentido”. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 570) Quer dizer, a história humana está impregnada de significados socialmente estabelecidos pela cultura acumulada os quais são designados por significado social, e a apreensão desses significados introduz no indivíduo significados de natureza privada e subjetiva representados no conceito de sentido pessoal.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a formação de professores e de formadores de professores precisa buscar seus referenciais nos objetos que ajudem os sujeitos professores a interpretar as relações sociais histórica e culturalmente estabelecidas a partir da direção que essas relações tomam para si mesmos, tornando-os partícipes efetivos de produção e de intervenção da sua própria historicidade.

É que a permissão à participação efetiva e interventiva do professor requer o tipo de atividade formativa e pedagógica qualitativamente diferenciada. Trata-se de uma atividade que pode ser desenvolvida na, pela ou com a formação continuada, já que esse contexto é propício de aprendizagem no sentido potencial preconizado na ZDP, isto é, de possibilidades de aprendizagem coletiva pela confrontação e tensão entre o real sabido e o potencial que pode ser realizado, transformado em real, mediante o trabalho intencional com conteúdos, na colaboração com os outros mais experientes e que é possível desenvolvê-lo pela discussão e indagação crítica:

As ações de formação continuada podem se transformar em uma atividade dominante na vida docente, à medida que o motivo dos professores se relacionar com o conteúdo da ação, e isso tem ligação direta com as condições concretas da sua vida docente. Se as relações do professor com a realidade se modificam na tentativa de suprir as suas necessidades e interesses, significa dizer que as ações de formação continuada também devem ser reorganizadas em sua vida docente. Essas ações passam a ter sentido para o professor, pois significam algo extremamente valioso para sua atuação pedagógica e pessoal, enfim, na prática social concreta. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 578)

A exposição que acabamos de fazer acima reflete a ideia de que a formação de professores e de formadores de professores, enquanto prática social, não pode ser vista como um produto já confeccionado e pronto a ser consumido. A formação profissional docente é uma prática cuja mediação depende de realização de atividades desenvolvidoras do pensamento teórico tomando os professores como sujeitos legítimos do processo.

4.1.1 O processo formativo com formadores de professores de línguas na Universidade Pedagógica

4.1.1.1 Isolado I: A unidade conhecimento-domínio da língua

A língua institui-se como objeto por meio do qual alunos e professores se relacionam no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de línguas. A reflexão sobre o modo científico geral e próprio de operar e pensar a formação (LIBÂNEO, 2010) didática do formador de professores de línguas passa pela consideração de que o sujeito professor, antes de ensinar a língua, ele é falante. O que significa compreender a sua concepção sobre o saber da língua que ele próprio fala e ensina.

Para compreendermos o saber da língua professado e transmitido recorreremos a uma análise das principais exigências da formação inicial buscando a unidade fundamental da relação do conhecimento e do domínio em língua (satisfação das necessidades comunicativas) de que os formadores dispõem e atribuem à língua nas suas práticas letivas. Entendendo que o conhecimento e o domínio linguísticos são um dos pressupostos iniciais para a concepção do ensino e aprendizagem sob o enfoque do desenvolvimento na formação de professores na área de especialidade do objeto desta pesquisa.

Em relação aos dados do diagnóstico, tem-se como seus conteúdos e necessidades as exigências e os interesses da formação inicial que indicam na sua globalidade os seguintes tópicos de referência: as habilidades básicas de compreensão de uma língua distribuídas em expressão oral e escrita e compreensão também oral e escrita, o conhecimento didático e dos métodos de ensino em língua com a particularidade de que para as Línguas Estrangeiras o seu conhecimento básico e prévio tem uma particular exigência que condicionaria o início da formação para o ensino dessas línguas.

Em relação às necessidades, foram expressas em seguintes tópicos constantes: o conhecimento da língua e a aprendizagem de como ensiná-la. Para atender a esse último interesse foi vincado a necessidade de que a aprendizagem para ensinar a língua deve-se subsidiar da pesquisa (ensino investigativo?) que busque assimilar as teorias de aprendizagem de línguas. Uma *nuance* importante é que, segundo os formadores, tais teorias têm uma dimensão universal em relação ao seu principal objetivo: viabilizarem o estudo da comunicação.

Destas colocações, levanta-se uma discussão semântico-conceitual prévia e relevante para o entendimento do posicionamento dos formadores sobre a matéria em questão. É que ficou ambivalente o sentido que se atribui ao conceito de exigência sendo assim discutível a sua clareza. Ou seja, as reflexões produzidas no grupo estão na interface entre exigência como uma imposição (externa) e exigência como uma reivindicação (interna) do sujeito aprendente que consiste na busca de solução para a satisfação de suas necessidades.

De qualquer forma, não é pacífica a separação ou o entendimento dicotômico dos

dois sentidos (imposição e reivindicação) da exigência por entendermos que a reivindicação, como autonomia do sujeito, é determinada e regulada pela imposição dos interesses do Estado. Mas, ao mesmo tempo, as exigências do Estado para com os formadores são determinadas por suas próprias necessidades que contrapõem as dos sujeitos docentes. Isso significa que o Estado tende a regular as atuações dos sujeitos, no caso vertente, as práticas linguístico-educativas no contexto da formação profissional docente, em função das necessidades da lógica do mercado.

Mais do que esse entendimento, coloca-se uma questão crucial que discute as exigências e os interesses contrapondo-os com as exigências-necessidades. A análise do teor do discurso dos formadores indicia haver uma relação de exterioridade com as necessidades levantadas como se a sua satisfação fosse de inteira responsabilidade institucional (da formação inicial ou da instituição de trabalho). Dessa forma, parece sugerir uma relação de causa-efeito entre as demandas dos professores e a falta de sua satisfação por parte das instituições de tutela.

Se o motivo da formação profissional é o desenvolvimento do próprio formador, como aqui se defende, há que encontrar uma plataforma adequada de relação com a *obutchénie*, evitando suposições que viabilizam o entendimento de que o desenvolvimento seria resultado de uma relação de estímulo-resposta. O desenvolvimento tem também a ver com o grau de implicância do próprio formador nas questões que dizem respeito às suas próprias habilidades e conhecimentos profissionais tanto é que se trata de um processo que se realiza no sujeito aprendente significando também que esse mesmo processo depende dele, não obstante a orientação do professor.

Um outro aspecto prévio e relevante tem a ver com a percepção do coletivo de que as teorias de aprendizagem de línguas têm uma importância didática e metodológica universal que, quanto a nós, obriga-nos a antecipar ou afirmar hipoteticamente que o conhecimento linguístico e didático que há-de ser procurado e experienciado na formação inicial pelos formadores identificar-se-ia mais com a concepção de que as exigências preconizadas não-de ter um caráter impositivo. Deste entendimento, não-de existir fortes indícios de concepção da língua e de seu ensino como algo que estará fora do sujeito falante e aprendente.

É de realçar que os interesses da formação inicial apontados (competências básicas ligadas à comunicação em língua: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita) exprimem claramente que são efetivamente interesses desses formadores. Ou seja, desde as reflexões individuais até as do coletivo os aspectos apontados refletem a interpretação de que ou estão ausentes ou são insuficientes para que o exercício da docência em línguas se efetive plenamente.

Sendo insuficientes ou ausentes, as mesmas interpretações denunciam a falta de clareza em relação ao conteúdo da formação inicial docente e, quando se tenta evidenciá-lo, aparece sempre deslocado do seu método no trabalho formativo. A aceção teórica

do Ensino Desenvolvimental une o conteúdo e o método dialeticamente, uma unidade em que se explica que o método “é assumido, nessa proposta como elemento central e mediador dos conteúdos da formação, constituindo-se numa relação dialética, a partir da qual compreende-se a formação enquanto totalidade”. (LONGAREZI, 2017, p. 207)

A autora citada refere que, no seu papel central de síntese, o método ergue-se sob o argumento de que ele é insubstituível nos processos da vivência que o professor realiza sobre o “modo de formação do pensamento teórico como parte de sua constituição profissional, para que sejam formadas as funções psicológicas necessárias a uma prática pedagógica desenvolvedora do estudante”. (LONGAREZI, 2017, p. 207) Ao se constituir como tal, ele sustenta-se tripartida e interligadamente co-relacionado por 1. Princípios teórico-metodológicos de uma *obutchénie* que promova desenvolvimento; 2. Fundamentos teórico-metodológicos para um Ensino Desenvolvimental e 3. Conteúdos disciplinares e sua base epistemológica.

O ponto central com que nos deparamos no cômputo das exigências e interesses são fundamentalmente discursos sobre o objeto “língua” que buscam trazer sua essência a partir de diferentes olhares explicativos. A síntese de tais olhares traduz para a análise o conhecimento dos formadores sobre o que representa, para eles, o conceito de língua.

Assim, a língua é apontada como que estando no centro das apreciações dos formadores tanto no sentido de como ela deve ser ensinada como no sentido de seu papel e atuação social. Do ponto de vista do papel e função da língua, a classificação global do português, inglês e francês como línguas não-maternas em Moçambique constituiu para os formadores de professores um argumento importante que particulariza concepções sobre o conhecimento da língua. Tais concepções são dadas, ao mesmo tempo, como que afetando significativamente a constituição da língua como objeto de ensino.

O principal argumento é o de que as competências comunicativas¹ têm uma importância substancial e estrategicamente relevante para o conhecimento de línguas quando forem abordadas no ensino ou na formação como meios para a aprendizagem da língua orientada para a comunicação. A aprendizagem de línguas com o enfoque nas competências comunicativas viabiliza a consecução das habilidades ou capacidades requeridas para que determinado sujeito seja considerado cultural e historicamente inserido na comunidade linguística a que pertence e no mundo.

Esta tese surge do fato de que o português em Moçambique é estatutariamente Língua Oficial (LO) e partilha a noção-chapéu de língua não-materna com as línguas inglesa e francesa. Porém, para a maioria dos falantes moçambicanos o português é língua segunda e o inglês e o francês são consideradas oficialmente como línguas estrangeiras.

¹ Note-se que o seu uso para essa parte do texto tem uma carga mercadológica, já que nesta fase da pesquisa não foram ainda encontrados elementos conceituais que as caracterize como habilidades ligadas ao desenvolvimento do próprio sujeito falante.

A singularidade que caracteriza o português em Moçambique é a de que, apesar de ser Língua Oficial e das instituições, ele não é de domínio pleno do grande público salvas as situações de seu uso empírico incluindo o público erudito. Por outro lado, as línguas ditas estrangeiras também não são do domínio público; salvo o reduto profissional em que elas circulam.

Nesse sentido, a análise revela que a Língua Portuguesa, no seu estatuto de Língua Oficial (LO) em Moçambique, se caracteriza como que sendo duplamente perversa quando comparada com as línguas inglesa e francesa que também usufruem globalmente o estatuto de idiomas não-maternos, mais especificamente como línguas estrangeiras.

A dupla perversidade da Língua Portuguesa está no fato de se assinalar, primeiro, no contexto de ensino e formação dos professores, que a sua abordagem não considera as competências comunicativas como seu foco de atenção caracterizando esse aspecto como de um grau de exigência menor.

Segundo, mais do que isso, a alegada marginalização das competências comunicativas no ensino é interpretada como se o saber linguístico empírico do sujeito na sua condição de língua segunda fosse o suficiente a ponto de não constituir uma exigência de conhecimento teórico por parte dos formadores de professores.

Por outro lado, para o conhecimento das línguas inglesa e francesa evidencia-se afirmar que se lhes reconhece o papel fundamental das habilidades comunicativas no contexto de seu ensino e aprendizagem embora essas línguas não sejam do domínio comum no dia-a-dia da sociedade moçambicana. Nessa perspectiva, explicar o conhecimento das línguas em alusão em Moçambique implica entender fundamentalmente dois conceitos que emergiram como resultado dessa pesquisa na relação analítica com os dados para aproximarmos-nos à essência da problemática: o conceito de **acessibilidade restritiva** e o conceito de **restritividade acessível**.

Assim, a unidade que a Língua Portuguesa estabelece com os seus falantes se caracterizaria por uma reiterada **acessibilidade restritiva** e com as outras duas consideradas jurídica e legalmente estrangeiras (o inglês e o francês) seria justificada como uma unidade caracterizada pelo predomínio de uma **restritividade acessível**.

A ideia fundamental que se pretende vincar com o conceito de **acessibilidade restritiva** é que este exprimiria concepções segundo as quais a Língua Portuguesa (LP) teria uma relação de proximidade com os seus falantes em Moçambique que podemos explicá-la tomando em consideração o fato de esta língua ser do uso (conhecimento) empírico de muita gente, porém não de todos; o que não significa necessariamente afirmar que essa gente domina plenamente o idioma em causa.

E, por outro lado, com o conceito de **restritividade acessível** quer se advogar a percepção de que para esses mesmos falantes, embora se lhes reconheça a demarcação de

um certo estranhamento e distanciamento, as línguas estrangeiras lhes seriam alcançáveis uma vez que privilegiariam no ensino e aprendizagem as competências comunicativas.

Segundo constata a nossa análise, o caráter acessível mas restrito da Língua Portuguesa pode empreender uma base de percepção aparentemente ilusória por julgarmos haver aqui dois fatores que propendem para a possibilidade de uma suposta ilusão:

Primeiro, o entendimento de que o uso socialmente empírico do português, ainda que com um grau de restrição muito maior, justificaria o (des)motivo dos formadores de professores em não colocar no lote das suas necessidades de formação o conhecimento deste idioma como objeto de sua aprendizagem, mas apenas o modo de ensiná-lo.

Segundo, nesse caso, o saber familiar empírico do português definiria não só a compreensão dos fenômenos e das múltiplas subjetividades que o professor estabelecerá com o mundo e com os seus pares, como também ajudaria na aprendizagem dos processos didáticos para o seu ensino na formação profissional docente.

Aqui, importa-nos destacar que na fala dos formadores há fortes indícios de dificuldades em lidar claramente com a questão interpretativa do que seria efetivamente o conhecimento de línguas. Esses embargos marcam, num primeiro momento, uma contradição entre os pressupostos para o conhecimento do português e a pertinência do seu ensino ao revelar que eles negam à língua a pertinência de ser estudada na formação ao mesmo tempo que, em seguida, pressupõem tal pertinência no estudo da formação didática.

A análise sobre a relação que os formadores estabelecem entre as necessidades de sua formação inicial e os motivos que atribuem a essas necessidades apontam essencialmente que a Língua Portuguesa é suposta ser conhecida pelos formadores e, por isso, excluem-lhe a possibilidade de ser estudada na formação. Por outro lado, a realização da formação didática só é possível tendo como pressuposto o objeto, o português, que viu em tese ser-lhe negado o estudo teórico. O trecho a seguir revela essa contradição:

Phyri- *Agora, o português é uma língua que já é partilhada, pela sociedade. Natural pelo Moçambique. É uma exigência também, científica, mas não é uma língua como o inglês, como o francês. [A licenciatura em Ensino de Português] foi importante pra mim, ele disse muito bem, eu trabalhei como professor cerca de dezoito meses, só que não me sentia professor; agora, eu domino a parte científica, não é, mais eu precisava da parte didática, pedagógica, esse foi o primeiro impulso né, que me levou à formação; fui estudando, né, para aprimorar essa parte que eu não tinha, não é; meu desejo não era saber muito literatura, nem linguística né; essas coisas fui aprendendo né. Mas a parte mais essencial foi a parte psicopedagógica; é a parte que eu queria, e realmente eu vejo que essa parte foi muito importante, foi muito importante, até hoje eu consigo perceber, não é, [...] essa minha área de inclinação pedagógica e didática, de outras partes. [sobre] Linguística, eu posso saber tudo pra o outro, mas a parte já técnica, didática, criava muito embaraço (14.09.2016).*

Segundo, a interpretação que alega primazia e valorização das competências comunicativas no ensino das línguas estrangeiras pode sinalizar a percepção de que o caráter restrito do ensino das Línguas Estrangeiras permearia a possibilidade de uma leitura redutora e enviesada da comunicabilidade da língua (compreensão e expressão) na perspectiva apenas de produto a consumir e não na perspectiva de atividade constitutiva do ser humano a qual emprega a “internalização da lógica dos signos, que é a lógica da interação socioaxiológica” (FARACO, 2009, p. 113), como parece propor a alegada facilidade que o inglês e o francês ofereceriam por via da valorização das competências comunicativas no ensino.

De acordo com Irany, as línguas são classificadas segundo o poder que elas têm no acesso a produtos de utilidade pública, como bem aponta a sua fala ao associar a Língua Inglesa ao acesso à tecnologia.

Irany- *Ajuda a comunicar [...] É a língua da tecnologia. Toda a tecnologia, os melhores fabricantes chineses, indianos, coreanos, alemães; vamos dizer todas as línguas francesas, eles têm que pôr suas instruções de qualquer que sejam os seus fabricos em língua inglesa, não é? [...] Eu pensei a minha primeira visão não era para ser professor aqui, a minha primeira visão era entrar na universidade e estudar tudo o que estivesse lá e as competências que eu tinha desenvolvido na minha área de tradução, e de fato eu sou um testemunho vivo de que a língua inglesa e um bom conhecimento de tua língua, que é a portuguesa, e outras línguas, te dá uma grande vantagem, profissionalmente te dá uma grande vantagem (14.09.2016).*

De algum modo, ambos conceitos, **acessibilidade restritiva do Português e**

a **restritividade acessível do inglês**, parecem remeter-nos a discursos em relação ao conhecimento de línguas em que predomina uma compreensão dogmática. A metáfora de “compreensão dogmática da língua” sintetiza a ideia de que os formadores entenderiam que o português corrente em Moçambique, ainda que não seja acessível a todos, é tomado como o suficiente para o ensino (e não como ponto de partida), bastando na formação melhorá-lo em aspectos, na sua maioria, ligados à norma europeia².

Por outro lado, remete-nos à alegada assunção indiscutível das competências comunicativas no ensino de línguas estrangeiras como objetos facilitadores da aprendizagem e conhecimento desses idiomas. E o francês parece estar mais ligado a uma utilidade curricular ou profissionalmente ligado à formação de professores dessa área linguística e se caracteriza por um aparente estatuto diferenciado em relação à restritividade e à acessibilidade. Um estatuto cuja divulgação e papel sociais ainda são reservados apenas à academia.

O ponto de realce a que se chegou é que definitivamente a língua foi assumida como um instrumento de comunicação que é possível se o sujeito falante for capaz de compreender e de se expressar, tendo sido também destacado que a comunicação incorpora compreensão e expressão, o que implica a recepção, apreensão e produção de mensagens através de signos.

Este entendimento marca certa qualidade conceitual da língua na medida em que nos oferece a possibilidade de discutir conceitualmente o conteúdo e as relações essenciais que os termos “compreensão” e “expressão” veiculam em defesa da comunicação, esta última entendida como objeto da língua.

Como pesquisador, coube-me o papel de organizar atividades que nos permitissem ampliar o conhecimento sobre compreensão e expressão no ensino e aprendizagem de línguas na escola voltado para a função de comunicação possibilitando o sujeito falante um novo pensamento sobre a língua.

A necessidade de investigar essa unidade de análise (domínio e conhecimento da língua) levou-nos a selecionar alguns conceitos, como o signo, o conceito e o desenvolvimento, que seriam estudados *a posteriori*, tomando-os por suporte do estudo teórico do que se entenderia, efetivamente, por compreensão e expressão em língua e quais seriam as principais suposições desse entendimento.

A linha orientadora de base para a reflexão é a crença de que a palavra, enquanto

² Enfatiza-se aqui o caráter normativo europeu da língua no sentido de que nele se entende a norma como essencialmente uma projeção ou antecipação devidamente planificada das regras da língua para a sua utilização, contrapondo à concepção da regra como uma regularidade, isto é, uma atividade de reconhecimento e fixação das normas à posteriori, acomodando as necessidades contextual e culturalmente reconhecidas. A norma europeia da Língua Portuguesa, pelo menos para as antigas colônias africanas de Portugal, tal como é o caso de Moçambique, reflete, com uma relativa exceção observadas em algumas esferas socioculturais da atividade linguística, a ideia de normatividade e não a de regularidade no uso da língua.

não se constituir enunciado, é mecânica e descomprometida na relação que ela estabelece entre o sujeito e os diferentes e complexos fenômenos da realidade. E essa crença ancora-se no princípio da dinamicidade e da transformação da palavra preconizado por Vigotski (2001) em que se coloca que a sua significação é possível na medida em que se apreende o conteúdo que ela representa ou mediatiza como signo.

Por outro lado, Faraco (2009) apoia-se no mesmo sentido quando nos afiança que a palavra é constitutivamente um recurso fundamental por meio do qual os sujeitos falantes participam do processo da semiotização da realidade. Ao participarem, exprimem uma posição ideológico-axiológica, convertendo a palavra em expressão viva, o enunciado:

[...] a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo [de Bakhtin], sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: 1. Qualquer enunciado se dá na esfera de uma ideologia (i.e, no interior da esfera da atividade intelectual humana) e 2. Expressa sempre uma posição avaliativa (i.e, não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica. (FARACO, 2009, p. 47, acréscimo do autor)

Nesse sentido, a reflexão em torno dos elementos que estariam por trás do conceito ‘ensino para a compreensão’ da língua procurou ampliar o conhecimento resignificando as dimensões que o constituem no conceito de compreensão em língua, tendo em conta a dinamicidade e o caráter transformador e o de transformação da palavra como signo mas também, e principalmente, como alicerce primário do enunciado.

Essa busca constitui, ao mesmo tempo, para nós, o processo de aprendizagem coletiva das **dimensões da compreensão em línguas**. Para a aprendizagem das dimensões em pauta, os formadores procederam individualmente ao levantamento de indícios da compreensão em línguas que foram discutidos em grupos de dois, na segunda fase da reflexão. O resultado desta última fase é que foi assumido como a reflexão final do coletivo para este tópico.

Na atividade de reflexão de pares, foram mais proeminentes os seguintes indícios: escolha de textos contextualizados, escolha de atividades e de metodologias comunicativas, as atividades escolhidas devem ser dialógicas e criativas; escolha de materiais atrativos e de textos que refletem a realidade dos alunos e, finalmente, a consideração dos conceitos como elemento estruturante desses indícios.

Do ponto de vista de apreciação geral dos indícios apontados diríamos que estes tendem a acentuar mais **o que deve-se fazer para** (procedimentos e medidas) do que **o que realmente é** (conteúdo) a compreensão em línguas no resguardo da comunicação. Desse olhar, era preciso que se discutisse o conteúdo de compreensão para podermos ampliar

a nossa apropriação do conceito que lhe é inerente e, ao mesmo tempo, ressignificarmos qualitativamente o lugar do formador nesse conceito.

Essa discussão teve lugar a partir de alguns termos a que os elementos procedimentais acima apontados fazem referência, nomeadamente diálogo, atividade, vocabulário e gramática. O resultado final coletivo foi o de que a compreensão em línguas se constituiria tomando o diálogo como seu conteúdo. Por outras palavras, no diálogo o sujeito falante concretiza a significação, esta entendida como que se baseando na pessoa que fala, dependendo do contexto em que se encontrar inserido.

Na verdade, a língua é dialógica como afirma Fiorin (2015). E tomando este princípio geral bakhtiniano procurou-se apreender o sentido que se atribuía ao diálogo³ como fundamento do conceito de compreensão em línguas. O relato de um dos formadores alude a essa perspectiva dialógica da língua:

Phyri- *As atividades que eu planifico tem que levar os alunos a dialogar ou entre eles ou entre o professor e os alunos [e um outro formador acrescenta: “então já está tudo resumido ali”], os textos que nós selecionamos. . . . Devem ser textos cada vez mais ricos e que têm uma densidade informacional acentuado (14.09.2016).*

O relato revela a concepção de diálogo mais próxima de uma relação em que os intervenientes tomam a palavra na situação de frente a frente. Para tomar a palavra, os intervenientes no diálogo seguiriam, nesta situação, uma estrutura de intervenção previamente preparada alternando-se mutuamente até o final das trocas de fala. Deve-se considerar os elementos que fazem com que o diálogo se desenvolva, tais como a estrutura linguística, o vocabulário, a utilização correta da gramática.

Acrescenta-se a essa perspectiva as diferentes modalidades concretas em que o diálogo pode ter lugar na aula de línguas, principalmente a observação de que essas modalidades são mais especificamente enfatizadas nas línguas estrangeiras, conforme o relato abaixo:

Irany- *onde podem ser usados. . . vamos lá dizer, dramatização [entenda-se aqui como representação ou imitação da língua ideal], simulação, por exemplo, diálogo em pares ou mesmo em grupos (21.09.2016).*

Tal como se apresenta pelos formadores, a referencialidade do diálogo e da significação (criação e uso de signos) como conteúdo da compreensão em línguas pode estar

³ Em Bakhtin, esse conceito denota as relações de sentido constituídas no discurso dos sujeitos falantes nas quais a sua realização não só atende a um diálogo interno da palavra de cada sujeito participante da interação verbal como também esse diálogo é atravessado pela palavra do outro, mesmo sem se fazer presente. A forma como esse diálogo funciona denomina-se por dialogismo verificando-se o funcionamento real da língua em que as palavras têm uma determinação relativa na constituição dos significados produzidos.

em defesa do diálogo entendo-se como a oralização da língua. Ou seja, em que os signos seriam atualizados materialmente pela voz, pela troca direta e efêmera de conversa dado o caráter espontâneo que essa atividade tem protagonizado e sido defendido por seus atores em aulas de língua. O que pode conduzir a conceptualização de diálogo voltada para o entendimento de que o ensino do oral privilegiaria a espontaneidade em que esta estaria ao serviço de uma “visão da língua como norma, para uma dependência do oral em relação à norma escrita”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 132)

Nesse aspecto, notamos que os formadores têm essa concepção de diálogo que sustenta as suas práticas pedagógicas na aula de língua em que se privilegia uma relação dialógica face-a-face realizada pelas simulações, dramatizações e encarnação de personagens atribuídas para a representação. Esse foi para nós um dos elementos da contradição, dada a sua abordagem simplista e reducionista para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas.

Relativamente a o que se disse parece que, estando ao serviço da compreensão em línguas, no contexto de ensino, o diálogo se reportaria apenas às condições de utilização pontual da língua pelos falantes estudantes, o que faz com que se dê muita ênfase às relações de unidade exclusivamente linguísticas que reiteradamente validam as relações semânticas e lógicas dessas unidades. Embora não tenham dito isso, o dizem de alguma forma pela conceptualização que acima apresentamos.

Uma reflexão mais aturada do coletivo dos formadores sobre a comunicação, outrora entendida como função da língua, levou a que ela fosse entendida numa perspectiva mais ampla e complexa. Ou seja, a defesa de que a comunicação não depende apenas da língua. E esta defesa problematiza a perspectiva dialógica acima discutida ao serviço da compreensão na comunicação.

Fanu- *A língua, em termos de definição prática, costuma-se dizer que é um instrumento de comunicação. Agora, assim, se precisarmos debater sobre a questão geral desse assunto é que a comunicação já não depende somente da língua. [...] em algum momento eu costumo dizer não comunicar também é comunicar. Quando alguém faz uma pergunta e você não diz nada, você está a passar uma informação de que não estou a fim de conversar. Portanto, um comunicar não verbalizado, não fazer nenhum gesto, não ter nenhuma atitude também pode ser uma forma de comunicação. Agora, a compreensão, ali é preciso chamarmos a questão da subjetividade. Nem sempre aquilo que eu digo é aquilo que se percebe. Mesmo verbalizado (21.09.2016).*

Esse relato demonstra a complexidade que a comunicação encerra incluindo a língua, se entendermos que as relações que as unidades linguísticas não são suficientes ao estabelecimento da compreensão, como se assume no relato acima. Todavia, o coletivo

assume-nas no quadro da perspectiva dialógica da língua que propõem.

O relato é incisivo na afirmação de que a comunicação e a compreensão não se reduzem apenas às relações estabelecidas das e pelas unidades linguísticas (significado), mas dependem principalmente das relações de sentido (dialogia), a fonte em que os enunciados se baseiam.

Ademais, mesmo reconhecendo que a compreensão é passível de ironia indo além do materialmente dado, os formadores fazem corresponder unanimemente a autonomia das relações de sentido preconizada nos enunciados a um conceito de pragmática em línguas que merece uma análise cuidadosamente profunda.

Para a linguística, a pragmática volta-se globalmente para objetos e problemas da língua em uso destacando questões de sua utilidade imediata ou instantânea. Ao ser indexado ao uso prático e imediato da língua, a pragmática é “entendida como o componente da análise linguística que, somado à sintaxe e à semântica, foi proposto como necessário para dar conta a aspectos de significação que decorrem do uso da língua ou daquilo que os falantes fazem contextualmente com seus enunciados”. (FARACO, 2009, p. 118)

É importante sublinhar que a enunciação, tal como Bakhtin a concebeu, não descarta a concepção da linguagem como um sistema material e estruturalmente definido nem a pragmática ao serviço da língua como há-de se ter indicado pela linguística. O propósito maior da pragmática é a concepção da língua como atividade (uso individual) e não como estrutura, em que

[...] não interessa [a Bakhtin] calcular as significações que decorrem da relação de um enunciado com o contexto imediato de sua enunciação ou com a intenção do falante (em outros termos, não lhe interessa o significado do falante, no sentido que a pragmática deu a esta expressão), mas as relações dialógicas entre enunciados – relações de significação que não se reduzem aos contextos imediatos, mas se constituem no encontro com diferentes vozes/línguas sociais. (FARACO, 2009, p. 119, acréscimo do autor)

Assim, estava-se diante de uma situação problemática que nunca antes tinha sido abordado: a de pensar que a pragmática, na concepção de Bakhtin e Voloshinov, mais do que a sua confinção à situação prática e imediata, vai para além deste uso da língua. A exposição e explicitação desta situação foram realizadas segundo a proposta do episódio que se segue sobre relações de sentido na língua a partir dos pressupostos das Teorias de Enunciação do Círculo de Bakhtin em que o principal objetivo era o de buscar compreender a concepção da língua a partir da perspectiva enunciativa e, ao mesmo tempo, confrontá-la com o pragmatismo da língua sugerido na perspectiva linguística.

4.1.1.1.1 **Episódio A** - Dos obstáculos para compreensão das relações de sentido em língua

Afirme-se que era conjecturável a emergência de dificuldades (que até então assumidas com uma certa margem de reservas) sobre o conhecimento substancial das relações de sentido como relações dialógicas que parte da materialidade pura da língua mas que não se reduzem e nem se esgotam nesta. Essas dificuldades podem ser explicadas pelo fato de se assumir a pragmática como língua em uso numa perspectiva de processos que acontecem na aula de língua indexados à interação verbal oral direta. Esta última como uma empreitada discursiva cujo consentimento, recusa ou indiferença dependa unicamente do evento momentâneo e fortuito da atividade linguística.

Dada a importância dos pressupostos da enunciação para a pesquisa procedemos ao seu estudo propondo um texto de Valdir Nascimento Flores⁴ com base no qual a atividade visou refletir discutindo coletivamente os elementos que edificam a linguística enunciativa previstos no texto proposto, mormente a referencialidade na língua, a proposição da análise linguística do ponto de vista de sentido, a inserção de segmentos subjetivos na língua e a questão da constituição do conceito de enunciação.

Importa ainda salientar que, ao estudar os pressupostos do Enunciado, objetivamos preparar condições mínimas para o entendimento da enunciação na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, mais precisamente tentando buscar o sentido da interação verbal que defende no seu dialogismo, algo útil para a presente tese.

Num primeiro momento, o próprio termo de Teoria de Enunciação causou estranhamento para determinado setor dos formadores de professores de línguas, tendo até nos sugerido haver um certo desconhecimento sobre a temática na linguística da enunciação. Na verdade, o termo de enunciação é muito usado na linguística francesa, e na inglesa predomina a linguística (o termo de) pragmática, ambos para designar estudos da língua cujo sistema de regras é construído tendo em conta o sujeito falante na condição de uso imediato da língua, e partindo de suas manifestações ao utilizar tal sistema nas suas expressões ou produções linguísticas.

A estratégia do debate consistiu em apontar palavras ou expressões que estão no texto que exprimiriam, conduziriam ou se aproximariam ao termo de enunciação. Isso nos obrigou a procedermos a uma leitura atenta para identificar e relacionar palavras ou termos ligados à enunciação. O que, por si, seria um primeiro passo a partir do qual faríamos o debate e, conseqüentemente, apreenderíamos as unidades básicas sobre o conceito de enunciação.

⁴ A enunciação e os níveis de análise linguística. Anais do SITED-Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, setembro de 2010.

Foram identificadas as seguintes expressões como as mais emblemáticas: as expressões com relação à personalidade, à subjetividade, à transversalidade enunciativa e à questão de níveis de análise. Seguiu-se a reflexão individualizada de cada uma para identificar o conteúdo que lhe é essencial.

A enunciação como expressão de personalidade e subjetividade do sujeito enunciador consubstanciou pronunciamentos que ligavam esses termos ao estudo de línguas não-maternas (língua segunda e estrangeiras) a processos que tomam a metalinguagem como recurso que ajudaria a explicar, de outro modo, palavras ou ideias que são objeto de determinado estudo. Para atizar o debate, o pesquisador pergunta:

Pesquisador - *Como é que nós compreenderíamos isso em termos práticos?*
(21.09.2016)

Phyri- *A metalinguagem é a capacidade do professor explicar a mesma coisa mil vezes. . . um professor sem metalinguagem não há-de ensinar: só transfere daqui para lá apenas sem explicar o seu significado* (21.09.2016).

Numa primeira instância, os outros formadores comungaram da mesma aceção de que a palavra se institui como o principal, senão o maior, instrumento de trabalho do professor e que, portanto, era importante dominá-la para o exercício da atividade docente. Contudo, o domínio a que o grupo se refere redonda na busca interna do sistema linguístico para a solução do problema do sentido em que prevalece a exposição da significação da palavra apenas estendendo-a para seus sinônimos, antônimos ou para a manifestação da indiferença.

Na pergunta de um dos intervenientes do grupo sobre a problemática de sentido e de significação do que se entenderia em “bicha de pão” nos brasileiros e em moçambicanos temos essa acentuação ainda não clara da personalidade e subjetividade como expressões da enunciação.

O que tecemos sob forma de comentário foi que a explicação clara do termo “bicha” não estaria no significado interno da mesma língua mas estaria na unidade de sentido que esta palavra estabelecerá com a cultura ou esfera da atividade com a qual dialoga no momento em que é produzida. Ou seja, as culturas têm sempre uma forma de dizer as coisas, têm sempre uma forma de recuperar a essência das coisas do dito.

As ideias em volta das expressões de personalidade e subjetividade como expressões próximas à enunciação ficaram em muitos aspectos por esclarecer. Por essa razão, decidimos ir para a segunda expressão identificada: a transversalidade enunciativa.

Os formadores vincularam à expressão de transversalidade enunciativa a ideia de que a enunciação tem múltiplas faces (usa de forma inter-relacionada diferentes níveis da língua, nomeadamente os da unidade linguística e os das relações de sentido) o que

justificaria que a sua definição dependa de como são percebidos e problematizados os níveis de análise linguística na sua relação com os sujeitos falantes. Ou seja, o que estaria em jogo aqui, segundo os formadores, seria a apresentação da palavra (unidade semântica) em relação a efeitos que produz (sentido).

Nesse aspecto, ficou-se tentado a pensar que os formadores estariam a estabelecer uma relação de sinonímia entre o caráter transversal da enunciação e o conceito de abordagem comunicativa em línguas. A ser esse entendimento, esta associação reafirmaria a ideia de que tanto a transversalidade enunciativa quanto a abordagem comunicativa nada excluem nos processos de ensino, aprendizagem e formação em línguas. O que significaria dizer que, ao incluir tudo nesse tipo de abordagem, há fortes possibilidades para a dispersão do que para o aprofundamento e aproveitamento das potencialidades dos dois conceitos.

Como se o conceito tivesse sido problematizado e captado a sua essência, um dos formadores sentenciava a sua compreensão reiterando a importância do uso do caráter transversal da enunciação tendo como referência a explicação, pela metalinguagem, do significado de palavras de uma mesma língua em seus diferentes espaços sociogeográficos e culturais. Isso se confere pela certeza com que se afirma abaixo, revelando as diversas acentuações axiológicas que a palavra pode configurar nesses campos da atividade humana:

Phyri- *Então, uma única palavra pode ser usada por um moçambicano a significar uma coisa, por um brasileiro a significar outra coisa; e depois por um russo a significar outra coisa (28.09.2016).*

De fato, determinada palavra da mesma ou de línguas diferentes pode ter significado de uma ou outra coisa. Seria um absurdo esperar que os significados socioculturais da mesma ou de línguas diferentes fossem compartilhados da mesma forma dentro de uma mesma ou de culturas diferentes. Todavia, a significação de certa palavra numa ou noutra coisa não depende apenas dos pressupostos acima apontados, em que se concede primazia à relevância semântica, mas também do lugar que determinada semântica material da língua ocupa no enunciado.

Mas essa apreensão tem seu mérito do ponto de vista de sua materialidade como língua (semântica) como pressuposto para a constituição do enunciado. Isto é, as subjetividades que o sujeito falante pode produzir na sua relação com tal palavra pressupõem a condução da constituição do enunciado. E isto, ele o faz dialogando com outros enunciados consumidos naquela realidade sociocultural. Ou seja, essa discussão é também extensiva a uma outra característica da enunciação identificada pelos formadores, a “proposição da análise linguística do ponto de vista de sentido” em que a propensão à utilização e compreensão indiscriminadas dos termos de significado e sentido se revelou eminente.

Este problema foi tendo cada vez mais clareza quando da abordagem problemática da referencialidade em língua, também muito bem identificado no texto de apoio utilizado.

Nela, reportou-se à questão de que as Teorias de Enunciação se caracterizariam na sua generalidade pela discussão e crítica à dicotomia que se observa nos estudos da linguagem entre língua e fala, proposta na Linguística estruturalista saussureana. O debate que a enunciação levanta reflete as condições em que tal dicotomia exprime continuidade ou rompimento na relação língua-fala. E os formadores exprimiram ter uma grande clareza da necessidade de não se separar a língua da fala por esses elementos serem uma unidade em que um não existe sem o outro.

Phyri- *Grandes críticas que Saussure sofreu foi essa questão de definição de língua como um sistema de regras. Mas para estudar essa língua tem que se ir para o sujeito, ir para a pessoa que fala.* (28.09.2016)

Como campo de estudos enunciativos, esse reconhecimento e crítica que se tece em relação à diferenciação da língua e fala não nos seria o suficiente para a abordagem das relações de sentido que se produzem nos enunciados. Por essa razão, instigou-se mais a ir para o fundo da apontada crítica.

Pesquisador- *... é que o sujeito se constitui a onde? Na sociedade, na cultura, e não na estrutura linguística preestabelecida* (28.09.2016).

A partir dessa colocação, um dos setor dos formadores que resistia mais radicalmente às diferenciações de concepção das unidades semânticas e das de sentido na enunciação remata a asserção do pesquisador. Porém, na predicação a favor da unidade semântica-sentido ficou em *suspense* a questão sobre em que cultura o sujeito se constituiria.

Irany- *O homem é que faz a estrutura e se faz por ela* (28.09.2016).

De alguma forma, esta configuraria para nós a demarcação de uma compreensão que revela a dialética entre a estrutura linguística e a discursividade do enunciado, materializado na fala. Partindo dessa compreensão foi possível notar a generalização que, efetivamente, foi realizada das Teorias de Enunciação ao sintetizar-se que estas estudam o valor discursivo do enunciado emitido por um locutor definindo o lugar que esse locutor ocupa na marca linguística que emite para se exprimir.

Nessa perspectiva, consideramos que o estudo sobre outro elemento identificado do texto (a proposição da análise da linguagem do ponto de vista de sentido) decorreu num ambiente de compreensão conceitualmente aperfeiçoado. O que nos sugere a abrir, a seguir, um espaço específico em que podemos tornar visíveis esses aperfeiçoamentos.

4.1.1.1.2 **Episódio B** - Da superação das relações de significação linguísticas

A “proposição da análise da linguagem do ponto de vista de sentido”, em que se compreende a unidade dialética da estrutura e do enunciado, firmou para o grupo de for-

madores a ideia de que o projeto final das Teoria de Enunciação na Linguística Enunciativa consiste na proposta significativa da comunicação em línguas. Ou seja, buscando sempre a constituição das unidades de sentido na língua.

Provocou-se o grupo a refletir sobre se seria relevante falar apenas sobre um nível de comunicação uma vez que a enunciação atravessa todos os domínios da língua. A resposta foi a de que a relevância está exatamente na singularidade do enunciado. Por isso, confirmam valer apenas sim, falar de uma parte dos níveis de comunicação colocando sempre em diálogo a semanticidade linguística e discursividade do enunciado produzido a partir da estrutura linguística que subjaz ao enunciado. Porque o que importa é efetivamente a busca de sentido no discurso (a ideia de totalidade discursiva).

E esse discurso aperfeiçoado que nos sinaliza a superação das concepções anteriores foi-se repercutindo ao longo das intervenções posteriores. Nessas intervenções os formadores reiteram a importância da palavra (unidade semântica) como referência primeira para construção de qualquer sentido; para o estabelecimento de sentido a palavra dependerá, portanto, das relações dialógicas que estabelece com enunciados outros do contexto em que é utilizada. É o que o relato abaixo pretende testemunhar:

Irany- *Fui a uma empresa, em 1992, quando estava a estudar; eu era ainda miúdo. Então, fui a essa empresa trabalhar. Para mim era trabalhar como o empresário era meu amigo, irmão da igreja. Só que ele não queria que eu trabalhasse. Queriam um outro, mulato. Mas também havia outras razões . . . eeeh, vamos lá dizer, de racismo. O mulato e o china tinham muito mais vantagens em relação a mim. Eu ganhava vantagem naquilo que eu era bom [a vantagem a que se refere é que se considerava como um bom falante do inglês]; tinha que ser bom; “rapar” eles duas vezes [. . .]. Então, quando ele diz para mim: “you are shot”; eu entendi, por exemplo, que não havia problemas mas estava querer dizer que eu não era bem-vindo naquele lugar, mas eu não percebi isso [de primeira]! Logicamente, “shot” é um gajo que pode ser morto, mas eu não entendi e aquilo nem sequer me afetou (28.09.2016).*

Essa declaração expõe inequivocamente uma das principais máximas apontadas por Vygotski de que o significado, enquanto unidade semântica da língua, é a parte mais estável da palavra e o sentido tudo que estiver por traz dela que remete à consciência do sujeito seja esta última a realidade social, histórica ou cultural.

Contudo, ao legitimar essa máxima Vygotski alerta que se requer uma análise profunda sobre a constituição das leis do desenvolvimento, separadamente, do aspecto semântico interior e do aspecto físico e sonoro exterior da linguagem. A base da análise, segundo Vygotski (2001b, p. 411, acréscimo do autor), consiste em compreender que “ainda que [o semântico interior da linguagem e o sonoro físico e exterior] constituam uma unidade

autêntica, têm cada um as suas leis de desenvolvimento. A unidade da linguagem é uma unidade complexa e não homogênea”.

Nessa perspectiva, Vygotski reitera a necessidade de compreender a palavra, do ponto de vista psicológico, como uma generalização ou conceito representando assim, por um lado, um ato especificamente do pensamento e, por outro, um fenômeno do discurso. Ou seja,

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VYGOTSKI, 2001a, p. 398)

Nesse sentido, o fundamental para esse psicólogo russo é que o significado, ainda que seja a zona mais estável e de referência primeira da palavra, mesmo assim, se desenvolve. E, no próprio desenvolvimento a palavra também se altera tanto no seu “conteúdo concreto [...] quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra”. (VYGOTSKI, 2001a, p. 400-401)

Aqui, os formadores identificaram energeticamente aquilo que chamaram de “condicionantes do desenvolvimento da palavra” como sendo a ausência da contextualização, da adaptação da palavra à realidade em que ela é usada e a questão do entendimento da palavra como resultado pronto em que o sujeito falante não participa de sua construção (ausência de negociação de sentido). Os condicionantes designados por adaptação à realidade e o contexto de utilização da palavra consideramo-los como termos que pertencem a um domínio comum, o domínio da esfera em que a atividade linguística se desenvolve.

Assim, quando se afirma que o desenvolvimento da palavra é histórico quer se dizer que tal desenvolvimento acontece no movimento de sua utilização social e cultural no qual os enunciados são produzidos tornando-se e fazendo parte da vida social dos seres humanos. Ora, isso só é possível se considerarmos que as ações humanas que têm lugar em diferentes esferas de atividades (na escola, na igreja, na política, na fábrica etc.)

[...] implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas, pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de atuação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividade. Só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados. (FIORIN, 2015, p. 68)

Na acepção de Fiorin, os enunciados são gêneros discursivos por que a língua se liga e entra na vida social de seus falantes. Se assim o são, define, então, gêneros como

“tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação”. (FIORIN, 2015, p. 68-69)

E, o enunciado dialógico acima mencionado, *you are shot*⁵, por um dos formadores que foi objeto de incompreensão na sua relação dialógica com os interlocutores envolvidos é o exemplo credível de que a língua, em sua unidade semântica, só pode claramente permanecer no reduto estático tanto de conteúdo quanto de propagação do significado que incorpora se não for tomado em conta o tipo de gênero de discurso que se lhe emprega para entrar na vida social de seus falantes.

Quando do estudo de algumas temáticas das Teorias de Enunciação, a reflexão coletiva sobre a enunciação e os enunciados não foi extensiva o suficiente a ponto de também abordar especificamente o estudo dos gêneros discursivos. Mesmo assim, ao compreender que os enunciados se efetivam na vida social dos falantes de determinada língua sob forma de gêneros discursivos, os formadores parecem assumir que a transformação das unidades de significação linguística para as unidades de sentido difundidas nos enunciados modifica a língua no intuito de esta estar ao serviço do interesse social do falante e de seu destinatário em três aspectos fundamentais que operam de forma integrada: o conteúdo, a estrutura composicional e o estilo.

O funcionamento do conteúdo temático para a discursivização do gênero tem um caráter singular no enunciado que se traduziria no fato de que, do ponto de vista de conteúdo, não trataria do

[...] assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. [E Fiorin exemplifica] Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. [...] as sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial. (FIORIN, 2015, p. 69)

Ou seja, na materialidade da unidade semântica da língua o conteúdo temático não nos é dado *a priori*, é, nos dado sim, no modo como esta se incarna nas diferentes esferas da atividade humana sob a direção dos gêneros discursivos que refletem e refratam tais atividades.

Para Fiorin, o modo de reflexão e refratamento da língua nas diferentes esferas da atividade humana representa sua organização e estruturação em mensagens específicas partilhadas nessas esferas (estrutura composicional) e, conseqüentemente, representa também o seu estilo, ou seja, “a seleção dos meios linguísticos. [Que corresponde a]

⁵ Tomamos a liberdade de proceder à tradução literal do extrato como “tu estás alvejado ou atingido [neste caso, por uma bala de arma de fogo]”.

uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”. (FIORIN, 2015, p. 69)

Ficou claro para o grupo de formadores que as unidades de sentido dos enunciados são o resultado da mobilização das unidades semânticas da língua para o cumprimento de tarefas comunicativas socialmente situadas pelas relações dialógicas comungadas dentro de uma comunidade linguística determinada.

Nesse sentido, diz-se que dominar uma língua, ainda que determinado indivíduo seja um falante exímio, significa dominar as relações dialógicas veiculadas em determinada esfera de atividade. E a objetivação das relações dialógicas configura os gêneros discursivos que são modos específicos do fazer e do dizer a língua social e historicamente.

Irany- *Para nós, por exemplo, que somos intérpretes e tradutores, uhhh... agora estou a traduzir no tribunal e eu tenho que usar uma linguagem específica; é lógico que tenho que usar português e inglês que é o geral, né; mas depois tenho que me adaptar se de repente tenho que parar nos combustíveis eu tenho que mudar mas usando o mesmo português e inglês só que algumas línguas vão mudar, alguns vocábulos; e se for medicina também. [...] por exemplo, a minha colega traduziu “natural de Maputo”, “natural of Maputo”, mas esse **natural** está a confundir com o **natural**: é natural. Não natural de nascido. Então, aqui começa... aqui é que se expressou mal e só porque se expressou mal vai criar problemas de sentido e, obviamente, de compreensão (28.09.2016).*

Apontam-se duas observações importantes que se pode fazer sobre o extrato e que entendemos serem de superação significativa em relação à discussão sobre as unidades de sentido e as de semântica na língua: a consciência da necessidade de mudar e de se adaptar segundo as demandas de cada esfera da atividade e o domínio dos gêneros de discursos que são veiculados nessas esferas, ainda que se conheça ou seja especialista em tradução da língua inglesa. À respeito, Fiorin faz uma síntese interessante quando afirma que “A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera”. (FIORIN, 2015, p. 77)

Sublinha-se que, tal como é importante o lugar das unidades semânticas da língua no estudo dos enunciados, a defesa de uma unidade dialética da língua e do discurso impõem-nos a afirmar que o estudo dos gêneros discursivos não descarta o lugar devido aos gêneros tradicionalmente conhecidos, os linguísticos, naqueles. O que significa que o discurso se apoia materialmente no suporte linguístico, na medida em que a sua preocupação principal consiste em desvendar formas (processos) pelas quais as pessoas encarnam e atualizam social e culturalmente a língua que falam na comunidade em que vivem.

4.1.1.2 **Isolado II:** *A unidade motivo-objeto nas práticas de formação didática do formador*

Entendemos, de partida, que a formação didática do formador deve desenvolver-se em direção do objeto de trabalho do professor, o ensino. Nessa medida, falar da formação do formador de professores implica apreender conhecimentos sobre as ações que o professor empreende para objetivar ou pôr em prática o ensino. E o empreendimento dessas ações passa necessariamente pela eleição de conteúdos e pela organização de instrumentos e meios necessários com os quais se atribui significado e sentido àquele objeto, o ensino.

Dentre os meios e instrumentos necessários, a palavra toma primazia constituindo um dos mais representativos recursos da ação formativa e da ação docente (MOURA, 2004), na medida em que participa como mediadora de “um conjunto de ações coletivas que potencializarão as ações individuais para a concretização de um projeto formador”. (MOURA, 2004, p. 262)

Ao empreender ações com vistas a objetivação do ensino para que os alunos se desenvolvam, o professor precisa ter consciência de suas necessidades justamente para saber regular a atividade pedagógica como um todo de que o ensino faz parte. No caso vertente, a emergência da consciência é condição *sine qua non* para a mobilização de recursos à satisfação das necessidades do ensino do professor, possibilitando-o conectar-se ao conteúdo cultural que vai trabalhar, à ação que precisa empreender, à finalidade e às razões de sua ação.

Para Longarezi (2017), a conexão entre o professor e aspectos como o conteúdo de sua ação, sua finalidade e motivo pode significar, no sentido leontieviano, a realização de uma atividade com foco na qual é possível acompanhar o movimento do fenômeno objeto de análise através do modo pelo qual as pessoas socialmente estabelecidas organizam suas atividades inter-relacionando suas ações de forma objetiva e a subjetiva, e, fundando assim a característica principal da atividade: a relação equiparada de suas estruturas interna e externa.

Como defendido na teoria histórico-cultural, o conceito de Atividade assume um papel preponderante na formação de professores. Quando vinculado a esse propósito, ele “[...] decorre do pressuposto de que os processos de mudança da prática dos professores dependem de suas mudanças internas, como sujeitos que ensinam na sua relação com suas condições objetivas”. (DIAS; SOUSA, 2017, p. 183)

Entendendo-se que é nas relações objetivas que se constituem formas específicas concorrentes para a organização da estrutura mental, faz-se mister a apropriação dessas estruturas dentro das quais se encontram os bens materiais e intelectuais acumulados pela história e cultura da humanidade.

Assim, o processo de apropriação é bem explicado por Dias e Sousa (2017, p. 184),

para quem

Dialeticamente, a apropriação liga-se à objetivação, pois o homem se apropria das objetivações produzidas pelas gerações antecedentes. A objetivação é produto da atividade humana que perdura no tempo; é relacionada à produção de instrumentos físicos e simbólicos que medeiam a relação do homem com a natureza a fim de satisfazer as suas necessidades, inicialmente primárias e, no decorrer do desenvolvimento humano, outras, por ele criadas nas relações sociais. Nesse sentido, o homem complexifica a sua existência, pois, ao produzir objetos físicos e simbólicos, produz conhecimento e formas de pensamento. Singularmente, o professor, como sujeito histórico desse processo, constitui-se nesse movimento.

Na sequência dos autores citados acima, atividade configura, assim, condição para a constituição da possibilidade de desenvolvimento do sujeito que, no meio institucional escolar, cabe ao professor a organização de processos que desemboquem em “mudanças de atitude dos sujeitos a respeito da realidade [que] dependem de transformações moduladas por abstrações e generalizações próprias dos conceitos teóricos”.

A viabilização dessas transformações só pode ser levado a cabo por meio da instituição de um conjunto de significações que contemplem conteúdos humano e culturalmente validados pela historicidade social dos sujeitos envolvidos, já que “Assim, quando se apropria de tais conteúdos, o indivíduo apropria-se também de um modo de organização do pensamento universal presente nas estruturas de níveis superiores de pensamento”. (DIAS; SOUSA, 2017, p. 186)

Assim, a atividade formativa pode ser entendida como aquela que liga as necessidades do professor a seus motivos sobretudo no aspecto crucial daquilo que estes últimos representam para a satisfação daqueles. É assim que devemos entender a relação entre necessidade e motivo na realização da atividade que, sendo direta, esta relação torna o objeto da atividade, o conteúdo, o seu principal motivo, aquele motivo formador de sentido.

É o que, a respeito e sinteticamente, Longarezi sinaliza afirmando enfaticamente que “Nessa perspectiva, a formação docente desenvolvida do professor implica, então, uma concepção-ação de unidade motivo-objeto, pois aquilo que move o professor em seu processo formativo (o motivo) precisa coincidir com o conteúdo de sua formação (o objeto)”. (LONGAREZI, 2017, p. 204)

4.1.1.2.1 **Episódio C:** A emergência das contradições nas noções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento

Na realização da investigação-formação com os formadores de professores de línguas na Universidade Pedagógica – Delegação da Beira tínhamos a consciência da necessidade da educação dos motivos geradores de sentidos, uma vez que estes não podem emergir nem de estímulos naturais nem do ensino. Uma educação baseada na ampliação do conhecimento

sobre os elementos fundantes da atividade pedagógica através de um processo que permitisse a que a atividade desenvolvida nas práticas pedagógicas do professor tivesse um sentido pessoal, isto é, que permitisse estabelecer uma “[...] relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. (PIOTTO; ASBAHAR; FURLANETTO, 2017, p. 111)

A realização da ação de formação teórica e metodológica visou a requalificação da atividade pedagógica dos formadores através da abordagem dos subsídios teóricos constituintes do processo de ensino-aprendizagem que, no entendimento da perspectiva histórico-cultural, têm um papel relevante para o desenvolvimento.

Uma vez que o objetivo final dirige-se à formação-desenvolvimento dos formadores buscamos alinhá-los com as necessidades de formação cristalizadas no problema científico levantado por coletivo de profissionais do ensino/formação sem perder de vista a ideia de que esta atividade, na presente pesquisa, fundamenta a intencionalidade da Intervenção Didático-Formativa como uma alternativa metodológica que estuda questões didáticas da formação docente adentrando o campo real: a materialização dos processos de ensino-aprendizagem.

A formulação científica do problema circunstanciado pelas referidas necessidades ficou nos seguintes termos: Em que dimensões determinadas estratégias teórico-metodológicas de ensino de línguas promovem a capacidade para a comunicação? Entende-se por capacidade para comunicação as habilidades de compreensão e expressão já que, substancialmente, foi pontuado que ensinar línguas implica ensinar para tal capacidade.

É nesse sentido que nos permitimos estabelecer uma analogia entre o ensino e a formação afirmando que, se para o professor o objeto de seu trabalho é o ensino, ao pesquisador impõe-se-lhe a tarefa de perquirir conhecimentos, junto ao formador, sobre o ensino buscando compreender os objetivos, processos, características ou condições que coadjuvam ou facilitam a aprendizagem do aluno.

Entendemos que a realização da atividade que visava à requalificação do conhecimento sobre o ensino tinha como uma das suas principais razões despertar os motivos dos formadores e com eles criar condições para o seu próprio desenvolvimento profissional e, por essa via, ajudar os alunos por forma a que coloquem o seu pensamento em movimento, condição fundamental para que estes se preparem para sua integração sociocultural, político-econômica e ideológica. Esse movimento do pensamento institui-se como resultado do tipo de ensino que denominamos de ensino desenvolvente que se radica no desenvolvimento do pensamento teórico e da personalidade ou caráter do aluno.

A primeira proposta da formação teórica e metodológica com os formadores tinha como objetivo estudar teoricamente as condições em que o ensino e a aprendizagem podem orientar-se para o desenvolvimento do aluno e também do próprio professor. O estudo teórico dessas condições estabeleceu como foco a apreensão de como o ensino e a

aprendizagem contribuem para o desenvolvimento do aluno, partindo do pressuposto das formas de relações que os formadores de professores de línguas estabelecem entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Para o efeito, inicialmente era necessário partir das reflexões sobre os conceitos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento sob o pretexto de organização metodológica de que a análise de forma separada desses conceitos ajudar-nos-ia a constatar, individualmente, eventuais aspectos que constituam a sua essência, funções que cada conceito desempenha, as relações que resguardam entre si e os efeitos de sentido que produzem no campo das práticas pedagógicas (ensino) e no da formação docente.

Desta análise, precisou-se retirar -lhes o conteúdo que veiculam, os elementos que os compõem e a estrutura que garante a sua existência através da apreensão não só do que é dito mas principalmente como é dito e quais efeitos o dito produz em termos de significado e sentido para o grupo de formadores de professores de línguas.

Importa salientar que, inicialmente a solicitação para refletirmos sobre os conceitos em pauta causou um certo receio e desconforto para o grupo dos formadores de professores. Para este, todo professor que tenha tido alguma formação, seja ela inicial ou realizada sob variados graus e modalidades em algum instituto de formação de professores, teria conhecimentos básicos sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A suposta razão por que pareceu não dispensar atenção especial a temática sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento é que essas matérias foram encaradas como uma questão muito óbvia.

Apesar do receio e do desconforto causados, o grupo tinha simultaneamente expectativas em relação à relevância dessa reflexão justamente no tocante à novidade que tais conceitos poderiam emprestar à compreensão das práticas de ensino-formação de professores no contexto do ensino superior.

A realização do estudo no e com o grupo produziu observações importantes relativas à temática em pauta. Em relação ao conceito de ensino obtivemos produções segundo as quais este compreende um processo de transmissão de saberes por meio de conteúdos. O processo de transmissão de saberes pode ocorrer em situações formais quando seus conteúdos são de carácter sistemático e em situações informais quando, além de serem tradicionais (de carácter cultural tradicional e conservador), são transmitidos de geração em geração pelas pessoas mais velhas às mais novas. Nesse ínterim, um apontamento importante é que para determinados setores da sociedade moçambicana, o processo de transmissão de saberes ou conhecimentos, aqui compreendido também como ensino, toma a forma de educação tradicional baseada nos ritos de iniciação.

Desta forma, assume-se que a relação que se estabelece na transmissão de conhecimentos sistematizados é uma relação formal por ocorrer na escola e a outra, por ocorrer fora dela, é informal. Ambas, envolvem duas pessoas ou mais em que uma detém

conhecimento e o transmite a outra pessoa que não o dispõe e se acentua que os sujeitos e os lugares em que o processo acontece não condicionam a realização do ensino como um processo informal.

Como processo formal, o que caracteriza o ensino como tal é a sua legitimação em relação a saberes de quem os dispõe independentemente da idade biológica de quem ensina. O que significa que compreenderíamos, portanto, que há ensino tanto em situações formais (em estabelecimento de ensino não importando a idade do professor) quanto em informais (em casa, na sociedade e com as pessoas mais idosas) desde que haja transmissão de saberes de umas pessoas para as outras.

Um aspecto importante levanta-se no que diz respeito à utilização conceitual quase recorrente dos termos de mediação e de transmissão nas colocações feitas sobre o ensino, o que prende nossa atenção: é que os dois termos se sobrepõem ou têm uma utilização conceitual equivalente. Ou seja, quando se fala do ensino como processo de transmissão do conhecimento os formadores entendem, ao mesmo tempo, que esse processo é mediação. Evidenciam-se assim dois apontamentos os quais indicam que tanto o ensino quanto a mediação, além de serem abordados como processos sinônimos, são atividades autônomas do professor.

O vínculo de sinonímia que se quer atribuir aos termos de ensino e mediação acaba dando visibilidade a ideia de que a educação é mediação ou transmissão de conhecimentos às gerações mais novas quer por vias das instituições formais de ensino quer por vias das informais, sendo estas últimas representadas pela educação para valores socioculturais através dos ritos de iniciação. Nessa perspectiva, nota-se nas colocações tecidas uma contradição conceitual por se assumir, primeiro, que mediação é também transmissão e, em segundo lugar, por se assumir que sendo processos autônomos do professor eles representam a educação.

Por um lado, deparamo-nos com a situação em que não se distingue o professor dos signos uma vez que ele próprio, como nos foi facultado entender, tem esse papel mediador, em vez de organizador e selecionador de instrumentos necessários e os coloca em movimento para que o aluno apreenda. Por outro, ao se admitir que a educação se dá pela mediação, não se dá muita ênfase aos signos como fontes do estabelecimento do significado em unidade com a realidade, mas ao papel do professor como transmissor direto da palavra (conceito) pronta sem ter em conta a história interna e a capacidade consciente do sujeito aprendente.

Aliadas a essa questão, para o grupo as reflexões sobre a aprendizagem permearam a aquisição e a assimilação do conhecimento como campo de sua significação. Distingue-se a aquisição da assimilação nos termos em que este último foi concebido como produto de ensino, caracterizando-se como um processo de responsabilidade individual.

Pode-se retirar um dado que explica a distinção entre ensino e aquisição: é que a percepção do termo de aquisição reuniu uma anuência de que se trataria de um processo espontâneo, natural e involuntário de apropriação da língua. Sob esse entendimento, os formadores mostraram-se condescendentes em relação à compreensão de que qualquer Língua Materna (LM) teria sua produção em condições naturalmente imprevisíveis, razão por que dispensaria o seu ensino para a compreensão e expressão. Ou seja, em termos práticos significa afirmar que a LM não carece de ensino para que seja compreendida e falada, sugerindo a ideia de que basta a pertinência dos fatores contextuais e socioculturais para a realização de sua função comunicativa.

Em relação ao conceito de desenvolvimento, numa primeira instância aparece como sinônimo de enriquecimento físico-biológico e psíquico e como passagem de um ponto para o outro. Quando aplicado ao campo de educação, agrega-se-lhe a compreensão de que seria sinônimo de evolução que determinado aluno atingiria em certas matérias. Esta evolução pode ser explicada como resultado de acumulação de informação, de um certo saber ou do conhecimento.

Ao realizarmos uma breve análise do ponto de vista de possíveis nexos que as colocações podem criar depreendemo-nos com alguns pontos que pautam por características que interessam ao modo como se apresentam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento no seu conjunto. O ensino é concebido como uma transmissão de conteúdos desinteressada das esferas oficial (institucional) e informal (familiar), isto é, que ele pode acontecer em quaisquer umas das esferas desde que haja transmissão e troca de conhecimentos. Estes podem ser científicos se o ensino ocorrer em esferas instituídas oficialmente, e os conhecimentos podem ser tradicionais se o ensino se basear na transmissão de valores culturais (educação). Isso significa que o desenvolvimento é produto cumulativo tanto de processos formais quanto de processos informais de ensino.

Em ambas as esferas, a aprendizagem, que foi definida como assimilação de conhecimento, pode ser considerada bem-sucedida se o seu resultado contribuir para o desenvolvimento do sujeito aprendente. A propriedade primordial do referido desenvolvimento é que se entende como uma transição cumulativa do conhecimento de posição anterior, considerado de grau inferior ou menor, para a posição posterior que é superior em relação ao primeiro grau.

As reflexões produzidas têm o seu mérito para a compreensão da realidade dos processos de ensino e de aprendizagem praticadas na universidade, sobretudo ao representarem esforços coletivos e partilhados para a apreensão das formas por que se instituem as bases elementares das práticas pedagógicas (o ensino), mais precisamente as bases sobre as quais se edifica a formação de professores.

Ainda assim, podemos arriscar afirmando que as mesmas encontram até então dificuldades de estabelecer uma ligação entre o elementar e o essencial, o que já é em si

um dado importante que pode ajudar na leitura da realidade da formação dos professores em sua historicidade.

O mote das dificuldades tem a ver com as produções e conceituações realizadas as quais fazem uma articulação pouco clara e limitada em relação às suas proposições teóricas para uma abordagem desenvolvimental de ensino. Até porque o próprio conceito de desenvolvimento propõe-se-lhes ser linear e cumulativo de informações para a consecução de conhecimentos.

Essas dificuldades também desafiaram o pesquisador, enquanto membro integrante e aprendente com e no grupo, a inventar possibilidades que permitissem criar nos formadores a necessidade com recurso à qual pudessem passar das formas elementares para as formas mais críticas, iluminadas e abertas de compreensão dos conceitos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Entendemos que era preciso que o grupo ampliasse os conceitos em análise de forma autônoma buscando a essência que os corporiza. Para alcançar tal objetivo, pensamos ser fundamental considerar a discussão sobre os mesmos conceitos a partir de uma perspectiva problematizadora introduzindo, paulatinamente, elementos que pudessem ajudar a abstrair as implicações genéricas do que foi dito olhando para seus efeitos nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Para enfrentar o desafio perguntamo-nos a nós mesmos sobre como encontrar estratégias que permitissem a mobilização das ações cognitivas dos formadores dos professores para abstraírem o que já disseram e, ao mesmo tempo, tornando-os não apenas sujeitos de suas próprias ações como principalmente sujeitos dos sentidos produzidos a partir das significações que o grupo produziu.

A forma encontrada para mobilizar as ações cognitivas dos formadores na sustentação de suas produções conceituais, foi a proposição de uma tarefa por meio da qual devíamos discutir as condições em que se defende a indissociabilidade do ensino e da aprendizagem e as consequências dessas condições para a compreensão do conceito de desenvolvimento. Para apoiar a reflexão, utilizamo-nos do texto de Longarezi e Franco (2013) intitulado “Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-Cultural”.

Cientes de que a noção de tarefa resguarda a “união do objetivo da aprendizagem com a ação de aprendizagem que os alunos [neste caso, os formadores] devem realizar e as condições para que o façam” (FREITAS, 2012, acréscimo do autor), nós queríamos que, através do movimento de seu pensamento, os formadores confrontassem o seu entendimento com os princípios teóricos desses conceitos preconizados na teoria histórico-cultural, mais precisamente no Ensino Desenvolvimental.

Ao confrontá-lo, admitiram que teriam condições para se conscientizarem das

implicações e efeitos que o seu entendimento tem para as práticas de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas oferecendo-se, deste modo, condições para o discernimento consciente na instauração da (nova) estruturação do seu pensamento e permitindo uma nova relação conceitual geral com esses conceitos em termos do que propõem como conteúdo mental.

Da literatura básica de referência foram apontados pelos formadores os seguintes pontos: a questão da intencionalidade do ensino e da abordagem da aprendizagem como condição, e a questão do desenvolvimento.

Em relação à intencionalidade do ensino, manteve-se a ideia de transmissão do conhecimento como sua proposição maior e que para a sua realização os professores normalmente orientam-se pelo planejamento dos objetivos que pretendem alcançar. A transmissão do conhecimento foi traduzida como uma atividade que coloca o professor em relação com os alunos cujo objetivo é a aprendizagem do aluno. Na verdade, trata-se de uma atividade da aprendizagem – concluem os formadores de professores.

Tendo sido apontado o ensino como atividade da aprendizagem, a tendência mais consentânea que caracterizou essa abordagem foi a de que um bom ensino realizar-se-ia por meio do adequado conhecimento da didática o qual contemplaria e mobilizaria os métodos de ensino para essa finalidade. Mas o que se queria como questão fundamental era efetivamente abordar o ensino além de seu componente técnico porque ele é muito mais do que a simples transmissão de conhecimentos. Por outras palavras, o ensino implica fatores complexos para a sua realização.

No contexto da educação em Moçambique, a proposição da compreensão do ensino e da aprendizagem como uma unidade, em que a *obutchénie* transcenderia os significados e sentidos isolados de ensino, de aprendizagem, de instrução e educação, pode se tornar refém das necessidades pontuais da sociedade as quais se prendem com a conjuntura da pobreza, nomeadamente de carências dos recursos básicos para a sobrevivência.

Em razão disso, temos vindo a assistir a uma educação voltada mais para o mercado de trabalho ou para a empregabilidade estando em primeiro plano a pauta do conhecimento técnico no qual, de certa forma, há pouco espaço para o incentivo da realização da síntese do que se aprende da parte do aprendente. O que pode dificultar a abordagem da *obutchénie* como uma atividade especializada que “expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos”. (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7)

Não obstante essa tendência, entendemos ser exatamente nesse contexto que deve ser realizada a *obutchénie* por ser terreno fértil para uma prática de ensino-aprendizagem baseada na análise crítica da situação dos pobres que são os mais atingidos. Como afirma Antunes (2010), os pobres acabam sendo os mais prejudicados porque sofrem uma dupla

exclusão social. Na primeira, a escola oferece-lhes o que já sabem ou o que não têm necessidade de saber e, na segunda, eles são cobrados pela sociedade o que deveriam saber e que a escola não os ensinou.

Antunes (2010, p. 64, acréscimo do autor) observa que a exclusão que os pobres sofrem pode ser mais visível no campo do conhecimento linguístico:

Concretamente, no campo do uso da língua, [em que os pobres] não sabem ler textos mais complexos, de gêneros mais especializados; não sabem intervir em situações mais formais da comunicação pública, não sabem escrever textos mais formais, mais elaborados. Ficam excluídos, assim, de todas as situações em que podiam atuar, discutindo, analisando, solicitando, concordando, refutando, reclamando, reivindicando, explicando, informando, acerca de suas situações de trabalho e de vidas.

É nesse campo de uso da língua que entendemos ser útil a abordagem da *obutchénie* na formação de professores como a unidade do ensino e da aprendizagem em que a aula de língua deve ter em conta e partir da análise do global para o particular, do abstrato para o concreto. Ou seja, daquilo que parece não fazer sentido ou, pelo menos, que está distante da realidade para as formas de como na prática se manifesta.

Nesse sentido, para apreendermos os substratos além da atividade da aprendizagem, colocou-se a seguinte questão: quais fatores concorreriam para a compreensão do conceito de mediação na aprendizagem?

A reação espontânea dos formadores foi a de que o professor antes de ensinar ele aprende para si o conteúdo que vai transmitir aos alunos no intuito de dominá-lo primeiro, antecipando, assim, a aprendizagem destes. A aprendizagem do professor que antecede a aprendizagem do aluno é na ótica dos formadores uma preparação da aula que implica a realização de um estudo para a alocação dos meios e das estratégias de ensino adequados.

Essa maneira de conceber a mediação no contexto da aprendizagem torna visível o seu campo de domínio que para nós contemplaria a ideia de *mediação didática* em que o professor faz alguma coisa para a aprendizagem de seus alunos (o professor como mediador). Este processo, segundo Libâneo (2010), conecta o formador ou professor à relação do sujeito aluno ao objeto de sua aprendizagem. A ser assim, corroboraríamos a ideia de Vygotski (2001b) de que o professor não pode ser mediador mas o signo é que tem esse papel. O grande impacto que o professor tem na mediação do signo é que ele apenas organiza, seleciona os instrumentos e os põe em movimento.

Desse ponto de vista vygotkiano, a mediação seria a atividade de significação que liga o aluno ao objeto de conhecimento através de signos; seria a mediação cognitiva, caracterizada pela atividade psíquica do próprio aluno orientada para o objeto de estudo.

Esse apontamento, tecido como tal, representou a primeira compreensão básica do ensino e da aprendizagem como uma unidade, como fenômenos que de alguma forma se

relacionam no cumprimento do objetivo final, o desenvolvimento. Por outro lado, constituiu também um importante elemento que introduziu a discussão do ensino e da aprendizagem como atividades pedagógicas suscitando a compreensão das atividades, situações e tarefas que o professor propõe para o desencadeamento da aprendizagem.

O primeiro caso, em que a literatura de base utilizada defende a unidade do ensino e da aprendizagem, gerou no grupo dos formadores uma resistência ou mesmo um certo distanciamento em relação à essência do conceito de unidade consignado no termo russo *obutchénie* (que, até conceitualmente, os termos que preconiza para a sua definição, pela via das traduções, como os de instrução, ensino, educação e de aprendizagem constituem uma tentativa de expressar significado e sentido. Aplicado à concepção cultural russa, *obutchénie* integra as dimensões e processos de ensino e de aprendizagem como unidade, uma concepção quase difícil de ser entendida no Ocidente) para ensino-aprendizagem. Tal distanciamento deve-se, segundo o grupo, ao fato de que a unidade do ensino e da aprendizagem inspiraria o entendimento de que os dois termos são um conceito único ou homogêneo. O que não é verdade, obviamente.

A fala de um dos formadores é terminantemente decretória em relação à visão contrária da unidade do ensino e da aprendizagem quando este recorre ao dicionário para a explicitação de sua essência. O recurso ao dicionário para a descoberta da alegada essência foi no seguimento da discussão corroborada pelo grupo. Eis o extrato:

Fanu- *Ensino-aprendizagem como conceito único? Não sei. Colocar instrução como substituto oficial de ensino e aprendizagem... não sei! Se nós formos visitar o dicionário e olharmos... podemos nos apercebermos... depende da forma como os que usam essa expressão a defendem. Porque instruir pode até ser mesmo um sinônimo [apenas] de ensinar que de ensinar e aprender [numa única unidade de significação] no sentido de que mesmo aquele que faz a passagem é que recebe. (28.09.2016)*

Na prática, tem-se aqui um conflito semântico-conceitual entre o domínio conceitual das formações de palavras e o das formações baseadas em prescrições referenciais de significação, tal como nos sugere o emprego do dicionário para solucionar a problemática dos modos de apropriação e de generalização dos conceitos em análise.

E, entende-se que os modos de apropriação e de generalização são a condição fundamental, de alguma forma, para a deliberação ou não de ruptura e transformação do pensamento para novas qualidades conceituais. O que significa que, existindo diversas formas de percepção de conceitos e de sua apropriação, existirão identicamente diferentes concretizações significativas das formas de organização e funcionamento da atividade mental de cada indivíduo.

Do ponto de vista enunciativo bakhtiniano, podemos judiciar que estamos diante de

um discurso reportado que, longe de simplesmente copiar ou imitar o discurso que reporta, há vínculos ativos de diálogo entre este e aquele discurso. E esses vínculos caracterizam-se por afixar diferentes posições hierárquicas da “consciência” que determinam, através de marcas linguísticas e discursivas específicas, formas diversificadas de relações que o **discurso reportado** estabelece com o **discurso reportante**.

Nesse sentido, “entendido basicamente como um processo de absorção valorada da palavra de outrem” (FARACO, 2009, p. 139), o discurso reportado corrobora a postura de determinado indivíduo sobre um certo fenômeno, objeto ou realidade. Tal postura, pode ser realizada por meio de marcas (para)linguístico-discursivas que evidenciam comentários, réplicas, polêmicas, refutação, paródia, etc., em que se tem como objetivo principal “tomar esse evento como indicador de tendências básicas da recepção ativa do discurso de outrem em determinada formação social”. (FARACO, 2009, p. 140)

Fiorin (2015) enquadra o discurso reportado ou, segundo a sua terminologia o discurso alheio, no campo de uma conceptualização típica do dialogismo em que há indícios claros da presença assistencialista de vozes de outros enunciados no decorrer de um dado discurso. A incorporação do discurso do outro no enunciado dirige-se, segundo o linguista que citamos, em obediência a duas formas, quais sejam a forma aberta e a forma bivocal. Refira-se que uma das características da bivocalização discursiva é que nesta não há-de se verificar com muita clareza a diferenciação entre o enunciado que cita e o citado. Ou seja,

No primeiro caso [discurso aberto ou objetivado], existem, entre outros, os seguintes procedimentos: discurso direto, discurso indireto, aspas, negação. O segundo [o discurso bivocal] pode ser exemplificado pela paródia, pela estilização, pela polêmica clara ou velada, pelo discurso indireto livre. (FIORIN, 2015, p. 37, acréscimos do autor)

A citação direta do dicionário a que testemunhamos não pode ser minimizada do ponto de vista de seu valor de referencialidade primeira para dar corpo ao discurso em defesa do qual se discute sustentando a relevância daquele na citação. Todavia, acontece que, neste caso, a sua minimização se dá exatamente em razão de que o mais relevante, que seria a discussão sobre os elementos essenciais que estão presentes no texto que comporiam a alegada unidade, não foi aproveitado em suas dimensões de profundidade conceitual, mesmo partindo da referência primeira do significado da palavra constante no dicionário.

Na verdade, a origem da negação da alegada unidade do ensino e da aprendizagem está no fato desta ser entendida como conceitualmente sinônimo da ideia de homogeneidade no sentido de que, na ausência do ensino, a aprendizagem ocupa o seu lugar e vice-versa, já que um é imagem do outro, cada um comungaria mutuamente imagens do outro.

Daqui, transitou-se para a admissão de que entre o ensino e a aprendizagem existem especificidades que lhes são inerentes prevalecendo fortemente, mesmo assim, a ideia de que o mais relevante é considerar a unidade no sentido de reciprocidade. Em outras

palavras, entre o ensino e a aprendizagem há uma relação recíproca onde se assistiria a uma responsabilidade partilhada em termos de benefícios colhidos no ato de ensinar e de aprender uma vez que, segundo essa percepção, quem ensina recebe algo em troca de quem aprende.

Na mesma discussão, a análise da problemática conferiu-nos uma atitude de apagamento deliberado dos formadores na formulação de consensos finais em relação à necessidade de conceber o ensino e a aprendizagem como uma unidade. Em defesa da necessidade de demarcar suas diferenças, não obstante as relações de reciprocidade que conservam, buscou-se da mesma forma diferenciar a instrução da educação.

Assim, enfatizou-se que uma pessoa instruída seria aquela que detém conhecimentos científicos certificados pelo diploma e que, apesar disso, pode não estar educado. O atributo de educado foi conferido à pessoa que internalizou valores socioculturais do meio em que vive, conforme se sugere o que pedagogicamente deviam ser as práticas de ensino e de aprendizagem:

Irany- *Em termos pedagógicos, quando vamos ver aqueles pedagogos, eles dizem que a educação vai se dividir em duas. Tem aquela a nossa tradicional e aquela formal. A formal é aquela que em algum momento tivemos muita coisa no papel e não conseguimos sistematizar, porque já era muito para podermos engolir tudo. Ao passo que a tradicional é a partir dos contos, por ali assim. . . (28.09.2016)*

O que se pode entender no recorte acima é a ênfase na crença discriminada do valor e forma da educação convencionada em duas configurações, quais sejam a educação científica e a tradicional. Seus objetos de ensino seriam, respetivamente, os conhecimentos técnico-científicos reproduzidos pela cultura escolar e os conhecimentos sobre valores culturais reproduzidos pelos membros da sociedade tradicional mais experimentados e que detém o domínio desses conhecimentos. Aponte-se que, no extrato acima, se assume que a educação tradicional é de fácil internalização e a científica está no papel, isto é, externa e distante dos valores culturais.

Nos desígnios da visão da educação tradicional e da técnico-científica, destacamos, além de se notar a delegação da capacidade analítico-conceitual a pedagogos também não definidos (o que mostra, mais uma vez a ausência de um posicionamento conceitual próprio), aspectos conflitantes entre si que emergem da separação do conhecimento e cultura, ou da polarização entre cultura e conhecimento, na sua realização nas duas modalidades de educação. Fazendo um paralelo, é o que se evidencia nos objetos de ensino e de aprendizagem propostos.

Em outras palavras, as proposições da educação técnico-científica são tal que espelham um ensino em busca do conhecimento fora do cultural e, inversamente, a

educação tradicional tem no ensino os valores sociais como seu objeto, com ênfase no papel do conhecimento cultural para organização e conhecimento do mundo. Nesse sentido, evidencia-se uma contradição entre as qualidades de conhecimento e de cultura na medida em que ambas se anulam mutuamente.

Ora, tanto a dita cultura tradicional bem como o suposto conhecimento técnico-científico são processo e produto da atividade significativa do homem que efetivamente corresponde a uma forma específica da linguagem. E, como linguagem, a cultura e o conhecimento têm uma função que “exclusivamente, no ser humano, assume um papel organizador e planejador do pensamento, tornando-o não apenas capaz de comunicação, mas também de construir e regular a si e o mundo”. (GOMES et al., 2016, p. 817)

Interessa-nos apontar que, sob esse raciocínio, o pano de fundo que mais sobressaiu foi o de que as atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvem-se segundo processos independentes, autônomos ou livres das condições culturais socialmente localizadas. Desta forma e sob esse registo, pode-se entender a ideia de que tais atividades são, no mínimo, abstratas (no sentido de distantes e absolutos) já que o conjunto dos significados que produzem não somente não ressignifica os valores culturais já constituídos na educação tradicional como também não dialogam entre si para possibilitar a ampliação do conhecimento necessário ao desenvolvimento humano. Os dados que dão substância a essa análise estão na dificuldade de compreensão do ensino como uma atividade de mediação de significados constituídos historicamente pela cultura, sendo esta materializada pelos signos.

Nesse sentido, nega-se à consciência a percepção de que “tornar-se humano é, ao mesmo tempo, ser parte da história da humanidade, por meio dos elementos da cultura, da comunicação e da criação e utilização de instrumentos e signos, bem como ser singular, ter experiências particulares, pelo exercício de atividades e de interações cotidianas”. (GOMES et al., 2016, p. 820-821)

Compreender a educação focalizada na cultura como seu objeto é muito mais que focar os elementos culturais restritos a um grupo social específico. O conceito de cultura de Pino (2005) é-nos bastante útil para a necessária compreensão da relação entre a cultura popular, tal como é a percepção dos formadores de professores de línguas que privilegia a ideia da educação para os valores sociais, e a cultura técnico-científica, baseada na ideia de ciência em *latu sensu*. Vemos nesse autor exprimir-se a ideia da síntese entre as produções culturais que circulam e são partilhadas no dia-a-dia dos sujeitos e o processo de criação de regras, códigos e valores socialmente construídos e aprovados por esses mesmos sujeitos.

Para efeitos da compreensão de sua importância na educação, mais precisamente nos processos de formação de professores de/em línguas, atribuímo-nos a nós mesmos a prerrogativa de ampliar a ideia de síntese apontada por Pino (2005) entre os dois campos de produção cultural aproximando-a à ideia da relação dialética das culturas que circulam nesses campos. Uma aproximação que pode nos oferecer condições de entender a cultura

como “a capacidade de conferir à matéria uma forma simbólica e ao símbolo uma forma material que caracteriza a ação criadora do homem”. (GOMES et al., 2016, p. 822)

A relutância observada com relação à unidade conhecimento-cultura pode ser explicada pelo modo por que diferentes grupos sociais moçambicanos construíram e foram ou têm sido construídos pela cultura enquanto dimensão importante das pessoas na constituição de processos de significação do mundo. E tais modos são reveladores de distintas e complexas relações que as pessoas estabelecem com a cultura o que, igualmente, influi no modo do desenvolvimento psíquico dessas pessoas e, obviamente, da sociedade a que pertence e são pertencidas.

Os estudos que têm sido realizados com a finalidade de apontar prováveis relações entre a cultura e o desenvolvimento psíquico constituem o objeto fundante das teorizações da Psicologia Cultural em Valsiner (2012). Depreende-se desses estudos que as suas teorizações produziram importantes resultados que, por sua vez, têm indicado esclarecidamente o conteúdo das principais formas de pertencimento cultural.

A primeira forma diz respeito à situação segundo a qual as pessoas de uma dada comunidade pertencem a uma cultura vigente vivendo detidamente sob o controle dessa cultura. Em nome desse controle, se assiste a um nivelamento de valores e hábitos culturais, uma vez que a cultura partilhada é a mesma entre as pessoas da referida comunidade.

A segunda pontua uma ordem inversa de pertencimento em que se verifica um quadro no qual as pessoas de uma dada comunidade é que são a propriedade particular da cultura. Neste caso, o que se pode dizer é que é possível testemunhar a emergência de influências singulares de processos de subjetivação dessas pessoas “(mesmo que todos partilhem culturalmente signos e códigos, cada pessoa tem o seu modo particular de ser, que recebe influência da cultura)”. (GOMES et al., 2016, p. 824)

A terceira forma de pertencimento ergue-se sob a base de processos de interação que as pessoas desenvolvem quer com a natureza, quer consigo mesmo ou com seus pares. E o fundamento desse tipo de pertencimento cultural preserva a centralidade da atividade humana no processo de sua criação e apropriação.

Postos esses dados, afirmaríamos que tanto a cultura quanto o conhecimento a que se propõem os formadores revelam, até então, além de cada um se instituir desligado do outro, uma relação direta com o processo de significação da realidade dada a acepção valorativa do conceito de cultura que, extensivamente, determina uma recepção, como diriam Gomes et al. (2016, p. 823), com “um caráter hierárquico em função da classe social”, ou, pelo menos, em defesa direta dessa classe social dirigida por um significativo poder afetivo na aprendizagem e no testemunho de sua tradição.

Cabe, portanto, salientar que entre conhecimento e cultura, além de serem indissociáveis, há uma unidade tal que àquele só pode se realizar no quadro de um conjunto de

significações concretas acumuladas pela humanidade, a cultura. Nesse sentido, o papel da escola seria o de ampliar tais significações constituindo-as em elaborações do conhecimento humano mais sofisticado para a condução plena da vida individual e sociocultural coletiva das pessoas. Daí que podemos afirmar que cultura é conhecimento por se orientar para ela todo o conhecimento escolar que é, na verdade, o conhecimento científico.

4.1.1.3 Isolado III: A contradição ensino - conhecimento da/em língua

Esse tópico de produção da análise discute a realização dos processos de ensino e de aprendizagem interpreendidos procurando compreender seus efeitos nos conhecimentos e habilidades que se pretende almejar por parte dos formadores no contexto da formação dos professores em/de línguas, mormente da Língua Portuguesa.

Desde já, importa reafirmar que tal discussão será realizada orientando-nos por uma visão de linguagem como fenômeno cultural humano que se manifesta como atividade constitutiva do Homem e que, por meio de signos, integra as dimensões interativo-social, histórica e cultural. Guiados por essa visão defendemos, então, que

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, [a aula de língua] é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p. 43, acréscimo do autor)

No âmbito da educação em línguas, tomando em consideração a abordagem desenvolvimental, avalizamos a tese segundo a qual o desenvolvimento dos sujeitos só pode se realizar considerando, no ensino, a orientação dos signos (trabalho com os textos, leitura e escrita etc.) para as questões de identidade (constituição e expressão de si) e de cidadania (interação social) em que “O foco seria a compreensão e a produção dos sentidos materializados em gêneros de textos [...] conforme as exigências sociais em questão”. (ANTUNES, 2009, p. 41-42)

Sob a base desse fundamento, os efeitos do processo de ensino-aprendizagem, considerando o tipo de conhecimento a que permitem aceder, são aqui analisados vinculando-nos a uma posição política particular em relação aos signos. Uma posição segundo a qual a língua deve ser estudada (e ensinada no contexto da formação) tendo presente a necessidade de “[...] detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta da interação”. (GERALDI, 1984, p. 44)

Essa asserção está em defesa da ideia de que assumir tal posicionamento pressupõe compreender o ensino-aprendizagem da língua, no caso vertente o da Língua Portuguesa, como espaço socialmente oportuno de criação de condições que oportunizem a tomada

consciente da palavra para que o sujeito falante intervenha em diferentes situações de uso diligente da língua.

Para que isso aconteça, é preciso que o professor entenda que “Não basta dispor o texto em sala de aula, é preciso discutir, comparar, refletir sobre a forma e o conteúdo, o que está explícito e implícito, confrontar ideias, relacionar e construir outras produções a partir do que foi trabalhado anteriormente”. (LEAO; RIBEIRO, 2018, p. 200)

O mesmo que, então, afirmar que a aula de língua deve se constituir como espaço de possibilidades de análise de textos como unidades de sentido em que professores e alunos formulam hipóteses para o desenvolvimento das capacidades mentais por meio das quais se espera que apreendam e interpretem a realidade. E para o efeito, é preciso considerar o texto real como conteúdo de ensino, isto é, “Não é necessário que o professor invente frases para provocar o aparecimento dos fenômenos linguísticos. Eles estão aí, naturalmente, nos textos em circulação”. (ANTUNES, 2003, p. 143)

Nessa dimensão, o ensino da língua devia ser visto como espaço *sui generis* de discussão, interpretação e ampliação de diferentes saberes partindo dos fatos reais que circulam nos campos sociocultural, política, econômica e intelectual da vida do Homem, um espaço cuja inserção dos conteúdos relevantes nos processos de ensino/formação para a aprendizagem dos alunos devia ser o objeto que fundamenta a concepção dos programas de ensino.

No ensino em que se considera o caráter desenvolvidor, a questão de conteúdos emerge como uma discussão diretor de todo o processo de ensino-aprendizagem pois que a mesma constitui matriz propiciadora de condições para a formação de conceitos científicos no sujeito aprendente, um processo que é possível somente com inserção no conteúdo de ensino de elementos culturais histórica e socialmente constituídos. A função desses elementos é que eles representam o conjunto de experiências culturais necessário para ser reproduzido na escola em forma de conhecimento.

Desta feita, os processos de instrução que a Didática Desenvolvimental se propõe realizar, sendo deduzidos como fundantes do desenvolvimento humano em aspectos que dizem respeito à desenvoltura das formas empíricas de pensamento em capacidades mentais superiores por meio das quais se forma a personalidade, devem ser consequentes na ligação que buscam estabelecer entre ensino e desenvolvimento.

Na análise sobre os efeitos da relação em destaque, Libâneo (2018, p. 60, ênfase do autor) faz uma exposição concisa pontuando quatro aspectos com os quais nos identificamos, e por isso vale a pena referenciá-los literalmente, pois que dão substância teórica à unidade ensino-desenvolvimento e, por via desta unidade, à reflexão em apreço sobre a relação fundamental do ensino-conhecimento:

volvimento humano para a organização do processo de ensino-aprendizagem são [...]. **Em primeiro lugar**, a questão central da didática desenvolvimental são **os conteúdos do ensino**, entendidos aqui não como conhecimentos fixos e formais, mas como modos gerais, métodos gerais, social e historicamente formados, de transformação dos objetos da realidade, ou seja, eles refletem o processo mental de busca do conhecimento. Cabe à escola selecionar os elementos dessa cultura a serem apropriados pelas novas gerações, de modo a lhes assegurar uma formação geral comum. **Em segundo lugar**, esses ‘conteúdos’, social e historicamente desenvolvidos precisam ser interiorizados, isto é, **convertidos em formas de subjetividade individual, como meios de atividade do sujeito que possibilitam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. O processo de interiorização significa, portanto, a orientação da atividade do aluno para o domínio dos procedimentos socialmente desenvolvidos de lidar com o mundo dos objetos e transformá-los, de modo que eles se convertam em meio da própria atividade do indivíduo. **Em terceiro lugar**, a forma adequada de condução desse processo [...] é a **atividade de estudo**, precisamente a atividade conduzida pelo professor visando a apropriação, pelo aluno, dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos. **Em quarto lugar**, a culminância desse processo são as **mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico**, a partir do que o indivíduo regula voluntariamente sua própria atividade em relação à natureza e aos outros.

4.1.1.3.1 **Episódio D:** Marcas de diálogo entre a tradicionalidade e a desenvolvimentalidade do ensino do Português

Os processos de preparação do ensino-aprendizagem (práticas pedagógicas) com os formadores no contexto de construção das atividades da pesquisa e formação em/de línguas foram pensados e realizados baseando-nos na lógica de conceituação e compreensão da noção de conteúdo que acima apresentamos. Assim, o conteúdo de ensino, enquanto objeto de mediação do conhecimento, foi instituído como instância primária por meio da qual a escola “oferece [ao aluno] a condição de compreender novos significados para o mundo, ampliar seus horizontes de percepção e modificar as formas de interação com a realidade que o cerca; em suma, permite a ele transformar a forma e o conteúdo do seu pensamento”. (ROSA; MORAES; CEDRO, 2016, p. 77, acréscimo do autor) Aqui, se coloca-se o acento tônico na questão da relação fundamental para a formação das capacidades mentais do aluno designadamente no fato da observância da unidade entre conteúdo de ensino e conteúdo do seu pensamento.

Com a finalidade de promover essa unidade que, sobremaneira, indicia o tipo de pensamento que pode se formar no escolar, foram programadas quatro aulas ministradas por dois formadores de professores que atuam na disciplina de *Língua Portuguesa IV* do 2º Ano do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa.

A temática das aulas compreendia o estudo de textos tipificados em narrativos e descritivos. O que significa que cada formador assumiu a responsabilidade de ministrar duas aulas de gêneros específicos (texto narrativo e texto descritivo) em que a duração

máxima de tempo atribuído a cada uma delas foi a regulamentada institucionalmente, isto é, de 1 hora e 30 minutos, correspondendo a noventa minutos.

Uma vez que as quatro aulas levantaram características muito comuns entre si, a análise dessas características será realizada baseando-nos na aula sobre o texto narrativo em relação à qual procedeu-se, em uma reunião coletiva, à preparação da primeira com foco no levantamento dos principais elementos do ensino estruturados em seguintes pontos: a determinação do conteúdo, a fixação dos objetivos, a discussão e seleção dos materiais e meios de ensino, a determinação das metodologias (entendidas aqui como estratégias de ensino) consensualizadas como adequadas aos objetivos e à operacionalização da aula, tendo sido este último *item* entendido como atividades a serem desenvolvidas na aula. Esquemáticamente, os pontos em referência materializaram a seguinte organização do plano de ensino:

I-Objetivos

Geral: até o final da aula o aluno deve ser capaz de conhecer o gênero narrativo

Específicos:

- Definir o conceito de texto narrativo
- Identificar os tipos de narrativa com ênfase no aprofundamento da narrativa ficcional

II- Conteúdo da aula

O estudo dos elementos ou categorias da narrativa em que se considera o “conto” como conteúdo, o material de apoio ao estudo dois textos básicos selecionados, nomeadamente “Retrato de Mulher” de autoria de Manuel Mendes e “A morte de Virgínia”⁶ constantes nos anexos.

III-Estratégias metodológicas de ensino

Elaboração conjunta interativa e reflexiva

IV-Operacionalização

Primeiro momento:

- Apresentação dos formadores e dos objetivos de sua presença na aula à turma;
- Motivação dos estudantes ao tema objeto da aula (pedir que narrem/contem experiências que marcaram suas vidas, retirando as lições que delas apreenderam).

Segundo momento:

- Estabelecimento da relação entre os elementos da narrativa das histórias ou

⁶ Conto popular do Japão (adapt.) trad. Pedro Tamen, versão de Keigo Seki, in Contos Populares da Ásia, e o segundo texto é de autoria de Manuel Mendes, Terceiros Livro do Bairro.

experiências contadas e os principais elementos de uma certa narrativa que tenham apreendido em algum momento de sua vida estudantil;

- Distribuição do texto de apoio para a identificação dos elementos da narrativa que o constituem (uma atividade a ser realizada, primeiro, individualmente e, em seguida, a ser apresentada à turma para discussão e síntese);
- Recomendação para que os alunos tragam contos na aula seguinte que serão objeto de análise.

Importa salientar que, tendo sido considerado como aula inicial e verificada a resignação de grande parte dos membros do grupo, permitimo-nos proceder ao planejamento da aula respeitando critérios com que os formadores “sobreviventes” ou “resistentes” melhor se identificassem. Daí que a organização do plano de ensino acima exposto exprime principalmente essa liberdade à qual se acrescenta o fato de que, dos formadores participantes da pesquisa-formação teórica e metodológica, apenas um é que permaneceu até o final do processo.

O segundo formador não participou da primeira parte da pesquisa mas ele se integrou nas práticas pedagógicas (preparação e ministração de aulas). Portanto, a sua familiarização com os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural consignados no ensino desenvolvimental se deu na ordem inversa do programado, isto é, a partir da discussão, conscientização e avaliação coletivas havidas no espaço pós-aulas.

Esse espaço, de alguma forma, trouxe importantes contribuições para o formador em menção que enriqueceram a reflexão sobre a formação de professores de/em línguas com base nos modos de organização e desenvolvimento das atividades de ensino corroborados pelos formadores e de aprendizagem dos alunos através das atividades de planificação de aulas. Quer dizer, as atividades de planejamento das aulas atenderam também à integração desse formador no processo de pesquisa-formação do grupo já que planificar é, ao mesmo tempo, prever e construir atividades, tarefas e processos de avaliação do ensino.

Nas quatro aulas programadas foram alvo de observação os seguintes aspectos: conhecimento científico do conteúdo de ensino e conhecimento sobre a sua didatização na aula de língua e a compreensão do que os conhecimentos apontados significam e fazem sentido para uma atividade de ensino-aprendizagem que se quer formador e desenvolvedor das habilidades linguísticas e das habilidades profissionais docentes em línguas.

A observação da aula fez emergir alguns pontos que consideramos cruciais que, por conseguinte, constituíram os referenciais desta parte da análise que a seguir se apresenta: i. presença de dificuldades relativas à distinção entre tarefas de estudo e conteúdos de ensino, ii. defasagem entre (o que se entende por) ensino rigoroso da gramática e o seu conhecimento para a aula de língua (tensão entre norma gramatical e rotulação classificatória das unidades da língua) e iii. protuberância de uma base epistemológica do

idioma de ensino pouco consistente.

De acordo com o plano do ensino que se apresenta acima, o texto narrativo consta como objeto do conhecimento científico do qual os formandos, no final da aula, devem-se apropriar por via do conteúdo de ensino, neste caso, o conto. Assim, ajuíza-se que como conhecimento a ser alcançado e internalizado, o texto narrativo não pode ser visto como alvo direto da atividade de ensino. Deve ser alvo para o qual se orientam os símbolos culturalmente estabelecidos que caracterizam práticas sociais de uma certa comunidade, práticas essas que atuam como funções culturais de comunicação. O que, sobremaneira, contribui para a organização do modo por que se apreende o mundo. Nesse quadro, o conto, definido no plano de ensino como conteúdo, representa tais funções culturais de comunicação.

A realização da aula inicial foi marcada por uma situação preambular que já relevava uma certa expectativa do professor formador em relação à atitude e ação dos alunos no que, por enquanto, podemos considerar como tarefa de estudo concebida para ser realizada pelos formandos apoiando-se nos textos recebidos antecipadamente.

A consigna⁷ para tal tarefa aponta que os formandos tinham uma prévia orientação segundo a qual deviam proceder à leitura e retirar dos textos de apoio as informações que lhes seriam essenciais para a temática em estudo. Deste modo, a leitura e o levantamento de eventuais noções sobre o texto narrativo foram utilizados como pontos de partida para a aprendizagem dos formandos a qual precisava ser legitimada na aula pelo formador e demais colegas através de sua exposição e discussão.

Uma vez realizada a leitura prévia do material, em casa, a exposição e discussão do seu aprendizado foram adiadas para a sustentação da atividade a ser realizada com o conto, designadamente *Retrato de mulher*, selecionado para a análise na aula ulterior. No seguimento do planejado, a primeira atividade atribuída aos alunos pelo formador consistiu na apresentação de relatos de histórias contendo experiências por si vividas.

A finalidade dessa atividade era a de que os relatos em causa serviriam de aporte prático para o estudo da narrativa (gênero conto), partindo do pressuposto de que os formandos estabeleceriam uma relação de associação por semelhança, diferença ou de anulamento mútuo entre partes e elementos constituintes de seus relatos e os da suposta estruturação do conto.

Em função disso, objetivava-se que os formandos, após a apresentação de seus relatos, os retomariam, desta vez, para retirar-lhes tais partes, momentos e elementos que se identificariam ou se reconheceriam nos processos de composição do texto narrativo

⁷ O termo aponta um conceito teórico das metodologias/didáticas de ensino de línguas exprimindo as instruções ou orientações que o professor oferece na realização de atividades de ensino e de aprendizagem. Mais do que instruções ou orientações, as consignas contém representações envolvendo concepções sobre o ensino mais precisamente no que diz respeito ao modo de começar uma certa aula em atendimento a uma certa finalidade.

(entenda-se como um texto protótipo).

Como se esperava do que têm sido as práticas de ensino de línguas, o óbvio se deu: os formandos, apoiados em seus conhecimentos cuja fonte é a experiência de classes anteriores, mencionaram a macro estrutura geral da composição que caracterizaria qualquer texto escrito, nomeadamente a introdução, o desenvolvimento e o desfecho afirmando igualmente ter conseguido localizar esses aspectos nos seus respectivos relatos.

Sem alguma dificuldade de relevo, foram mencionando também as tipificações e papéis dos personagens de acordo com o seu grau de implicância na narrativa, tempo e espaço do discurso incluindo os tempos e modos verbais e outras marcas que corporizam a narrativa. Essas características foram sendo individualmente colocadas no quadro como forma de conferir à turma a sua visibilidade e classificação.

Na segunda etapa da aula, assistiu-se à distribuição do texto *Retrato de mulher* tendo sido definido como finalidade a atividade segundo a qual os formandos deviam apontar elementos da narrativa que compõem o texto distribuído. Para tal, foram orientados a proceder à leitura individual do conto, seguida da realização da síntese dos elementos encontrados no texto pelo grupo e, finalmente, a sua apresentação à turma pelos representantes de cada grupo.

A orientação para que os formandos redigissem um conto de sua autoria caracterizou a terceira etapa da aula. A intenção do formador prendia-se com a necessidade de se realizar um exercício prático o qual serviria como uma forma de consolidação do aprendizado e, ao mesmo tempo, como condição para continuidade da atividade da análise na aula seguinte. Portanto, os formandos foram recomendados a levar consigo à aula seguinte os textos por si produzidos supostamente para servir de ponto de partida para o estudo ou o processo de análise do conto *Retrato de mulher*. Diga-se que a característica principal desta primeira aula salienta que ela foi desenvolvida em torno da atividade de identificação e comparação dos supostos elementos da narrativa.

A título de recapitulação, a segunda aula⁸ retomou os aspectos destacados na aula anterior, nomeadamente a necessidade do ensino do texto narrativo especificamente a partir do levantamento dos elementos da narrativa, porquanto uma narrativa abstrata. Essa atividade foi realizada com a utilização prática dos relatos dos formandos e, como forma de consolidação do aprendizado, a proposta feita pelo formador apontava a realização do estudo do engajamento de cada personagem da referida narrativa no conto *Retrato de mulher* analisando o seu papel (personagens principal, secundárias, planas, redondas, personagem-tipo etc.) e função (as ações que cada personagem realiza) sem descuidar as tradicionais caracterizações físicas e psicológicas dos referidos personagens.

Nesse exercício, tanto o formador quanto os formandos mostraram-se relativamente

⁸ Teve lugar no dia 08 de agosto de 2017 com a temática da Análise da diegese.

dispersos no que tange a objetivos e organização das atividades a serem desenvolvidas para a pretendida consolidação da aula anterior e, em razão dessa dispersão, assistiu-se a uma dificuldade acentuada no levantamento dos pressupostos que poderiam servir de base para a atividade da análise do texto. Sobre esse aspecto, importa-nos afirmar que não se pode perder de vista de que a base da análise de quaisquer estudos da língua com o enfoque no desenvolvimento deve centrar-se na língua em uso, isto é, nas relações reais que os interlocutores estabelecem através de seus enunciados produzindo discursos efetivos na comunicação.

Em se tratando do conto *Retrato de mulher*, esse enfoque residiria, em primeiro lugar, na identificação da intenção comunicativa do texto em estudo, nas formas pelas quais afeta o outro e a nós mesmos e no direcionamento que atribui ao tema central discutido ou apresentado. Em segundo lugar, proceder-se-ia ao estudo das ações presentes no texto que conduzem para a já identificada intenção observando como é que a narrativa procede, quais são e por que motivo (não) há conflitos ou intrigas que mereceriam destaque.

A opção por esse procedimento pode ser justificado por uma das razões simples e óbvia: a de que cada narrativa comporta suas especificidades em termos de organização e enunciação discursivas na abordagem do conteúdo de tal sorte que, definitivamente, o que deve ser enfatizado no estudo é a admissão da existência de pluralidade da competência textual (do que a cada texto compete discutir). Em outras palavras,

Procurar isolar a estrutura da narrativa leva, portanto, a esquecer ao mesmo tempo as variações de ‘vozes’, de lugares discursivos e de conteúdo; tudo aquilo que vai fazer com que uma narrativa escrita e uma narrativa oral não possam ser contadas do mesmo modo, como acontece na maioria das pesquisas que se baseiam na memorização: *o que é constante entre as versões é o mais importante*. (MELO, 2005, p. 177)

Para a realização dessa atividade, o professor precisa apoiar-se de um sólido conhecimento teórico sobre o conto com o qual transcenderia a ideia generalizada de que o texto narrativo apenas expressa “a maneira de narrar” ou contar uma determinada história em que participam personagens de ordem e tipificações várias e com os seus respectivos papéis. Mais do que isso, é preciso compreender que a narrativa configura uma totalidade discursiva suportada por uma lógica específica de sua essência cujo desencadeamento pressupõe “apenas uma hipótese de construção do que constitui a trama de uma história que se supõe despojada de suas particularidades semânticas, e que se julga existir fora (aquém) da configuração enunciativa”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 159)

Portanto, considerar a narrativa como uma hipótese de construção da intriga de uma certa história implica abandonar a ideia da existência da homogeneidade textual, isto é, de que determinado texto (unidade de sentido, portanto, o discurso) se manifestaria sob alçada de atributos iguais. Essa compreensão tem justificado parte significativa das

práticas de ensino de línguas ao testemunhar a distinção dos gêneros em narrativos, descritivos, argumentativos, como se cada um deles ocorresse sem a implicação de outros no entrelaçamento de seus elementos para o alcance da intriga. Uma diferenciação cujas consequências fomentam a fixação e utilização de estruturas preexistentes e abstratas como bem comprova a lógica da atividade de ensino e de aprendizagem acima apresentada.

Por outro lado, precisa-se entender que, tradicionalmente, a escola tem-se destacado no ensino da organização narrativa do texto valorizando três modalidades, quais sejam a realização de *exercícios* em que os alunos, numa situação de comunicação abstrata, compõem textos abordando os eventos pela descrição ou contando-os; pela *categorização de textos* e pela opção da *pedagogia da explicação de texto*. (CHARAUDEAU, 2014)

Do ponto de vista de análise que empreendemos, ainda que teoricamente os formadores não assumam a ideia de homogeneidade textual, verifica-se que o ensino que praticam denuncia-os principalmente no modo de lidar tanto com a forma quanto com o conteúdo, isto é, quando os textos ganham não somente rótulos e classificações como também quando a pedagogia da explicação de texto é suposta entrar em cena para explicitamente acomodar tais classificações.

A pedagogia da explicação de texto tem suas preocupações assentes no discurso argumentativo, mais precisamente nas formas de sua constituição para qualificar a narrativa implicando uma abordagem em simultâneo da forma e do conteúdo. Esse tipo de abordagem aponta a necessidade de haver “uma mistura de tipos de atividades discursivas, em virtude da situação particular do exercício, pois este não faz diferença entre categorias de língua, categorias de discurso e situação de comunicação”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 152)

Ainda sobre o texto narrativo, a diegese foi alvo da terceira⁹ aula abordada com o intuito de analisar o desenvolvimento do conto *Retrato de mulher*. Compuseram o objeto de estudo as ações presentes na história, as noções de tempo (histórico, diegético, discursivo, psicológico), de espaço (físico, psicológico e social) e a questão da estrutura do conto em estudo (situação inicial, peripécias e ponto de culminância e desenlace).

No cômputo geral, a abordagem do estudo do conto não se distanciou do cânone acima apresentado no sentido de que o que se entendia como atividade de aprendizagem dos formandos era a condução da aula para o reconhecimento e a classificação das sequências descritas das ações e das noções sobre tempo, espaço e o modo da constituição geral da estrutura do texto faltando, na estrutura da narrativa, o movimento da trama e a ligação entre o gênero e a situação vivida.

Enquanto forma material da narrativa, o conto não se reduz à descrição de ações e fatos que determinado texto eventualmente contenha afirmando se os mesmos são importantes, auxiliares ou insignificantes na tessitura da história. Constitui-se como

⁹ 19 de agosto de 2017.

atividade cultural da linguagem humana do contar impregnada de processos que têm por finalidade “fazer surgir, em seu conjunto, um universo, o universo contado, que predomina sobre a outra realidade, a qual passa a existir somente através desse universo”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 154)

Como atividade cultural da língua, o conto se dá num jogo complexo e paradoxo do dizer entre a realidade e ficção produzindo uma série de efeitos nas posições socioculturais, econômicas, político-ideológicas do homem já que permite a instauração da tensão entre o “fazer crer no mundo verdadeiro, no autêntico, na realidade” e o fazer “construir um universo de representações das ações humanas por meio de um duplo imaginário baseado em dois tipos de crenças que dizem respeito ao mundo, ao ser humano e a verdade”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 154)

Visto desta forma, o conto representa o domínio da constituição de crenças em relação à realidade humana e à realidade do mundo situada na interface da “unidade do ser” e na crença de que o ser humano e o mundo são realidades plurais. Assim, na perspectiva da unidade do ser, o homem seria concebido como uma entidade única que se instituiria como “uma verdade homogênea e universal”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 154)

Dentro desse quadro de constituição universal e homogênea do homem e da realidade encontra-se a base da produção de narrativas míticas diversas presentes nas sociedades como conhecimento histórico e cultural acumulado das civilizações humanas. Essas narrativas “buscam recuperar uma verdade (fundadora) que estaria ancorada na parte mais remota da memória coletiva de um povo”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 155)

Charaudeau (2014) aponta três formas míticas de narrativa, nomeadamente as narrativas que ele denomina de inalteráveis nas quais encontram-se os textos sagrados cuja produção não pertence a um autor real mas a uma coenunciação coletiva; as narrativas alegóricas são, muitas vezes, baseadas em exposição de pensamento ou posicionamento com recurso a metáforas carregando consigo valores que se pretende serem universais (contos populares, lendas, evangelhos etc.).

Os textos alegóricos, pertencendo também a uma coenunciação coletiva, quando apresentam o autor a sua função é apenas presenciar, confirmar e propagar a palavra recebida ou revelada; e tem-se também as narrativas heroicas nas quais assiste-se a um processo de idealização de um certo número de figuras em heróis e, por conseguinte, sugerindo-se a servir de modelo do ser dos homens.

A crença na pluralidade do mundo e do ser aglutina narrativas realistas cujo trauma da história acolhe a ideia de diversidade da realidade humana em que o todo se apresenta em fragmentos e em fatos que parecem estar isolados uns dos outros. Como afirma Charaudeau, a intenção de comunicação dessas narrativas é exibir “parcelas de verdades concretas que parecem representar a autenticidade do vivido” (CHARAUDEAU,

2014, p. 155), contestando a ideia de universalização e uniformização abstrata da verdade.

O conceito de conto requer um conhecimento sólido, ou pelo menos mínimo, das bases teóricas que acima apresentamos que, em sua unidade com a língua, compõe um dos aspectos essenciais da relação geral e básica do português como disciplina escolar e, por conseguinte, como objeto da formação dos professores de línguas. Esse conhecimento concorre para a organização eficiente do ensino na medida em que fornece coordenadas a partir das quais podem ser concebidas as atividades do ensino e as tarefas do estudo.

Assim, o conhecimento sobre a base conceitual do conto torna-se necessário pelo fato de que “os conceitos surgem não como simples representações gerais, mas sim como um modo de atividade psíquica do sujeito, que permite a ele a reprodução do objeto idealizado e, conseqüentemente, do seu sistema de relações, o qual na sua unidade reflete a universalidade ou a essência do movimento do objeto ou fenômeno”. (ROSA; MORAES; CEDRO, 2016, p. 85)

Podemos afirmar que a realização do ensino revelou recorrentemente atrelar-se à busca por estratégias que fossem didaticamente adequadas, isto é, que se ajustassem às atividades do ensino e do estudo projetadas nas ações e tarefas programadas. Nessa medida, a análise do ensino apontou a proeminência do desenvolvimento de dimensões que qualificam a articulação dessas ações e tarefas nas atividades pedagógicas formativas com vistas a apropriação de conhecimentos sobre o ensino de línguas, mormente o da Língua Portuguesa.

As dimensões em causa são aqui apresentadas sob as designações de a) matriz a partir da qual o ensino se desenvolve, b) mo(vi)mentos da atividade de ensino e c) as implicações dessas dimensões para o conhecimento. Importa afirmar que o processo de análise das designadas dimensões decorreu de forma articulada e integrada por não existir entre si demarcações rígidas em relação ao objeto que comungam, o ensino, e também entre si.

A análise do ensino sob ponto de vista da matriz por meio da qual esta atividade deve-se desenvolver levanta uma discussão relevante que inclui a problemática da seleção do “modelo” de que a atividade de ensino deve se servir para a sua realização. No ensino de línguas, esta problemática tem sua expressão no campo da orientação ideológico-formativa do professor ou formador em relação ao jogo de tensão entre a forma e a função linguísticas e vice-versa.

Quer dizer que, dependendo do tipo de orientação ideológico-formativa, o ensino de línguas pode partir da valorização exacerbada de um dos extremos do campo forma-função. E, em razão desse ponto de partida, pode-se igualmente verificar no decurso do processo a ocorrência de práticas que rivalizam esses extremos permitindo a que ocorra uma exclusão mútua entre si, sobretudo, na sua unidade para o cumprimento do trabalho

didático-formativo com a língua.

No campo de estudos linguísticos, a forma tem sido concebida como uma matriz no interior da qual tem-se movimentado o conhecimento da língua, configurando uma espécie de norma linguística para parte significativa dos teóricos linguistas, associada ao conceito tradicional de gramática. Daí que a sua abordagem não partilha consenso entre esses teóricos e professores desse domínio de conhecimento partidários de uma visão rígida da forma linguística.

No entanto, a nossa abordagem sobre o termo em análise propõe uma concepção ligada ao uso real da língua em que, em vez de considerar a forma como uma previsão natural e estrutural por onde o falante deve passar para interagir socialmente, se toma o conceito de regularidade linguística. Ou seja, nesse último conceito, a forma é vista como uma regra social da língua cuja ocorrência se dá em função das necessidades de interação verbal (oral e escrita) do sujeito falante. Nesse sentido, ela emerge do acento social da língua como veículo diretor do estabelecimento da harmonia entre o que se diz, como se diz, para quem e quando se diz.

A análise que empreendemos aponta que, na atividade do ensino realizado, subsiste o predomínio do emprego estrito e direto da orientação do modelo linguístico como suporte sob o qual a função linguística deve se realizar, isto é, “em que a forma é dada e se pede a interpretação do sentido (função)”. (NOGUEIRA, 2014, p. 144) Ou, por outro lado, em que se induz o sentido das discussões sobre o conteúdo do texto, mormente o conto *Retrato de mulher*, à forma linguística de tal modo que todo o esforço de interpretação do texto se mostrou reduzido apenas à acomodação da forma, e não o contrário, em que o sentido foi-se instituindo na medida em que a deliberação da forma era condição do processo.

A realização tanto da leitura do material de apoio ao ensino quanto do relato dos formandos evidencia este fato em que as duas atividades tinham como ponto de confluência a exploração de componentes ou partes dos textos dos formandos (textos orais) e do conto *Retrato de mulher* (texto escrito) com a finalidade de acomodar a macro-estrutura abstrata, aqui entendida como fonte e meio de organização lógica, dos elementos da narrativa (texto narrativo). Dessa maneira, este exercício ratificou a ideia de que existiria um modelo ideal com o qual as atividades linguísticas devem-se identificar.

Em “coerência” com este aspecto, verificamos que ao estudo do texto narrativo foi atribuído um caráter não só de texto arquétipo para a análise das práticas socioculturais da língua que se propunha realizar com a mediação do conto *Retrato de mulher* como também houve investimento de esforços significativos para que tal modelo se impusesse como único e de referência universal.

Esse quadro de situação promulga a dedução de que o uso da língua (na vida real e no ensino/formação) adequa-se à opinião segundo a qual esta seria uma atividade

desprovida das necessidades reais dos falantes uma vez que se lhe impõe a observância do modelo que, estando acima de seus eventos sociais, é identicamente estático e insubstituível.

Nesse sentido, o uso da língua seria entendido como que tendo uma norma cuja sustentação seria de caráter artificial e justificada pelo fato de que a forma se impõe como uma entidade reguladora da atividade linguística fora da historicidade humana. Nesse caso, ainda que os formadores não o admitam, a utilização da forma nos moldes acima analisados no ensino que desenvolveram coloca-os na situação em que eles próprios compreendem o ensino como uma atividade que se desenvolve em atendimento a uma matriz preexistente que não se sujeita às atividades prático-sociais e culturais do Homem.

Ainda no mesmo quadro de utilização da forma linguística destaca-se o ensino como atividade particularmente centrada no professor cujo objeto de sua ação é o conhecimento. Esse fato implica reconhecer um conjunto de qualidades que o constituem como tal que são fundamentalmente os saberes científico-profissionais relacionados com a ciência que ensina e os saberes didático-pedagógicos que oferecem possibilidades de transformação do conteúdo de ensino em conhecimentos.

Na perspectiva da didática para o desenvolvimento, a principal finalidade do ensino consiste na organização de condições necessárias para que o aluno aprenda a pensar teórica e conceitualmente. Quer dizer, trata-se de um ensino orientado para o pensamento teórico tendo por base processos didáticos conducentes à formação de conceitos.

Sob esse olhar, analisamos o trabalho desenvolvido com as formas de utilização didática do conhecimento científico para oportunizar a aprendizagem voltada para o desenvolvimento do pensamento teórico sem perder de vista a importância da questão da condução de processos para a formação de conceitos considerando que reside nessa questão o alicerce das prováveis generalizações.

Ora, ao analisarmos o ensino a partir do “processo de generalização [já que] permite compreender a relação entre a percepção, a representação e o conceito [...]” (ROSA; MORAES; CEDRO, 2016, p. 80, acréscimo do autor), observamos que as orientações dadas pelo formador para a realização da aprendizagem contém estratégias de ensino que revelam preferências didáticas muito expressivas no que diz respeito à relação que estabelecem ou, pelo menos, procuraram estabelecer com o processo de desenvolvimento da *atividade mental generalizadora do sujeito*, neste caso do formando.

Focadas nas atividades de reconhecimento, levantamento e categorização, as estratégias de ensino utilizadas deram claras indicações de que as mesmas se faziam transportar por uma compreensão de aprendizagem que resulta da observação e do conseqüente dizer sobre o observado bastando para tal a utilização acomodada, por parte do aluno, da intuição e da percepção. Aliás, tais estratégias se caracterizavam recorrentemente pela ausência de consignas consistentes. O fato é que

Segundo essa compreensão, quando solicitamos aos estudantes que observem (percepção) os objetos e fenômenos e que expliquem os resultados das suas observações pelos meios diversos (representação), estamos possibilitando a eles que, de um modo gradual, cheguem à formação do conceito. Ou seja, nessa perspectiva, o processo de generalização parte da intuição e da percepção. (ROSA; MORAES; CEDRO, 2016, p. 81)

De alguma forma, tem-se aqui um meio caminho andado em direção ao desenvolvimento das habilidades mentais se considerarmos que o sujeito aprendente desencadeou uma ação sobre o objeto em estudo, mas não satisfaz a maior parte dos propósitos da didática para o desenvolvimento. Dos fatores que concorrem para a insuficiente satisfação das prerrogativas do ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental destaca-se o fato de que toda a atividade desenvolvida, e com recurso a método intuitivo, em torno dos conhecimentos e das habilidades reduz-se ao campo do conhecimento empírico cuja validade se emprega à prática cotidiana das pessoas. (ROSA; MORAES; CEDRO, 2016)

Posta essa aproximação da análise do modelo em que a atividade do ensino se autorizou realizar, propõe-se, desde então, discuti-la no âmbito da dimensão dos seus mo(vi)mentos. Ou seja, tomando em consideração a forma e as etapas seguidas para o seu desenvolvimento no contexto da formação de professores, analisam-se, doravante, os deslocamentos das principais facetas e suas respectivas distribuições que compuseram partes significativas do processo da atividade de ensino incluindo suas implicações na consecução do conhecimento. Note-se que o foco da discussão são as ações entendidas como argumentos das tarefas de estudo.

Para o efeito, adota-se a compreensão da atividade de ensino como uma das unidades do processo didático-pedagógico que, além dela, completam essa unidade as dimensões de estudo e aprendizagem (foco na atividade do aluno) e de ensino (foco na atividade do professor) que, no seu todo, consubstanciam a noção de atividade de estudo. Quer dizer, a atividade de estudo exprime uma totalidade composta pelas atividades do professor e dos alunos.

Nessa perspectiva, adota-se a noção de tarefa como unidade da análise das atividades que foram alocadas e desenvolvidas. Em outras palavras, é nas tarefas de estudo que se pode encontrar as formas de ação mediada das atividades de estudo responsáveis pela constituição de processos que visam à autotransformação do sujeito aprendente considerando os objetos selecionados para tal intencionalidade.

No panorama da análise das tarefas de estudo, aponta-se um conjunto de ações que reiteradamente marcaram todo o processo da atividade de estudo, aqui designadas por **ações propositivas de vinculação artificial à atividade de estudo**, cuja finalidade parece estar mais próxima de uma prática linguística quase subordinada ao substrato abstrato de construção e regulação do conhecimento. Nesse sentido, todas as ações subalternas de ensino são conduzidas de forma direta para tal substrato, salvas as situações em

que pode se assistir a posicionamentos ou atitudes que enformavam a condução das ações nas modalidades de consentimento e de imposição, como parece nos sinalizar a direção das ações em análise.

O trabalho com o gênero descritivo é revelador do apontado construto teórico da tarefa de estudo. As atividades que foram delineadas para o ensino desta modalidade textual partiram da discussão teórica sobre o conceito de descrição (definição), de suas regras (critérios) e da celeumática atividade de identificação dos elementos de descrição no texto *Numa tarde de verão*.

A realização desta atividade se deu separada do estudo efetivo do texto, aliás, mais uma vez, a utilização deste serviu simplesmente como expediente para encontrar e confirmar “as classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar” (ANTUNES, 2009, p. 57) no sentido de que, após a realização das definições e estabelecimento de regras abstratas sobre a descrição, os formandos se deram ao serviço de identificar fenômenos, passagens ou índices que caracterizariam a descrição no texto escolhido.

Este exercício foi realizado com o foco na descrição, sem diálogo no sentido bakhtiniano, das formas verbais dos períodos, frases, ou partes recortadas do texto que servissem de exemplo da descrição, na caracterização do texto descritivo enquanto espécie e gênero e, finalmente, no procedimento ao ditado de algumas notas/apontamentos.

A tarefa de estudo usufrui do carácter de unidade das atividades do professor e do aluno em que o “como” e o “fazer” do ensino e do aprender são previamente elaborados pelo professor sob forma de situação-problema a ser resolvida pelo aluno. No centro do processo e do produto das elaborações (previsão e realização da tarefa) está não apenas a substância da generalização que se quer dos conceitos formados, como também e sobretudo de particular interesse para o tipo de conhecimento a ser adquirido, o conteúdo e a forma das generalizações efetuadas a partir das ações instituídas.

Em se tratando da realização do trabalho formativo com a língua, defende-se que as ações de ensino devem dar visibilidade às tarefas de estudo que têm no seu centro o desenvolvimento de intervenções linguísticas conscientes e efetivas sob a base das quais todas as operações com os instrumentos e signos linguísticos (textos orais e escritos de toda ordem), vistas do ângulo da desenvolvimentalidade do ensino, devem ter como principal referência didático-pedagógica o “domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, a linguagem”. (LEAO; RIBEIRO, 2018, p. 178)

Sob a visão leontieviana da atividade, apreende-se que as ações do ensino constituem o núcleo da unidade entre a necessidade e o seu motivo. Este fato constitui igualmente a circunstância de substância que dá origem à possibilidade de ocorrência da mudança da atividade de sua dimensão concreto-material para a dimensão subjetiva e psicológica.

Desta feita, no seguimento dessa compreensão sinaliza-se, evidentemente, que os esforços empreendidos para a objetivação das necessidades do ensino do português no seu formato real, e levado a cabo por meio da utilização das tipologias textuais acima consignadas, indiciam certas contradições com os motivos que foram expressos em certos aspectos estruturantes da atividade do ensino e da atividade da aprendizagem em línguas. Esses motivos são, efetivamente, e ao mesmo tempo, substanciais para a compreensão dos processos e modos em que se pode explicar a viabilização da almejada (auto) transformação tanto nos formadores quanto nos formandos a professores.

Ao tomar os motivos como referência da forma objetivamente concretizada da necessidade de ensinar o português, a análise depreende-se com fatos discretos que, no seu conjunto, interessam às condições subjetivas e objetivas do exercício da atividade profissional docente. É que o interesse reside efetivamente na ideia de que esses fatos pontuam haver uma desconexão ou distanciamento entre a expressão da finalidade desses motivos (motivos-necessidade) presentes nas ações de ensino e a finalidade dos motivos que conduziram à formação docente dos formadores (motivos geradores de sentido).

A desconexão dos motivos para a formação docente com os requisitos e finalidades da atividade do ensino põe à luz o caráter aleatório e paliativo com que as ações de ensino são conduzidas quando a motivação inicial de uma parte dos formadores de professores para cursar línguas na universidade se revelou prender-se mais a um sentido à margem do conteúdo formativo para o ensino. Pois, o conteúdo atribuído ao sentido da formação em línguas se revelou mais associado à busca da certificação oficial de conhecimentos linguísticos de que alegadamente já se dispunha para legitimar o reconhecimento social do trabalho profissional que é efetivado com a língua fora da esfera da educação.

Esse é o teor da fala segundo o qual tem-se o seguinte depoimento do Irany:

Eu pensei a minha primeira visão não era para ser professor aqui! A minha primeira visão era entrar na universidade e estudar tudo o que estivesse lá e as competências que eu tinha desenvolvido na minha área de tradução; e de fato, eu sou um testemunho vivo de que [...] um bom conhecimento de tua língua, que é a língua portuguesa, e de outras línguas, te dá uma grande vantagem (11.10.2016).

Até porque podemos julgar esse fato justificando que, por exemplo, durante ou após a formação inicial docente, tal quadro motivacional pode vir a se alterar. Mas se sabe também que as transformações têm seu tempo para ocorrerem. Mesmo que ao longo do tempo venham a acontecer, sabemos igualmente que elas não podem substituir a importância das experiências, vivências e do modo de envolvimento diferenciado do sujeito formando na discussão e aprofundamento das questões específicas inerentes à função docente por meio das quais é possível avaliar efetivamente que o sujeito se encontra ou se

mobilizou para a atividade formativa.

Nessa direção, importa aludir que uma das deduções centrais que emerge dessa relação contraditória que se assistiu entre o motivo da escolha do curso da formação de professores de/em línguas e o intento a que ele se dirige foi a emergência deliberada da ausência dos formandos da atividade formativa docente.

Ademais, esta ausência condicionou, sobremaneira, possibilidades para o desenvolvimento do quadro teórico e conceitual estruturante da atividade de estudo que se viu ser substituído por uma prática de formação inicial em cujo movimento, não se sustentando pela atividade significativa do sujeito em formação, pautou-se por se constituir “a partir de processos lineares, em que os sujeitos se limitam à simples reprodução dos conjuntos de normas preexistentes, ou seja, pelo processo comumente denominado por transmissão do conhecimento”. (DIAS; SOUSA, 2017, p. 191)

Quer dizer, deixando a concepção de que o conhecimento sobre a atividade do ensino tem na formação inicial um primeiro espaço de criação de “condições em que os sujeitos interajam em atividade, por processo de realimentação e ressignificação individual-coletivo, mediados pelas questões teóricas e práticas que se constituem em objeto da atividade”. (DIAS; SOUSA, 2017, p. 192)

Dessa análise deduz-se que não se pode garantir que o fato de os formadores terem frequentado determinado curso superior de formação dos professores de línguas significa consequentemente terem adquirido uma formação profissional consistente para o ensino de línguas que praticam, uma vez que o conteúdo dos motivos para a realização do referido curso apontou, em grande parte, uma direção diferente e contraditória com as necessidades em pauta da formação docente em geral e, muito particularmente, em línguas.

Um outro aspecto que configurou uma contradição expressa na relação motivo-necessidade do ensino do português vislumbra-se na análise que foi realizada a respeito do saber linguístico dos formadores confrontado em sua unidade fundamental com conhecimento versus domínio da língua.

A análise em alusão concluiu que existe um ponto crucial segundo o qual os pressupostos que foram adiantados para constituição do conhecimento do português estavam em uma contradição com o que se declarou ser pertinente ao ensino deste idioma (o conhecimento didático). Importa reiterar que a expressão da contradição plasmou-se exatamente na relação e discussão dos aspectos que definem o conhecimento científico do português em face das condições de sua aquisição.

Nessa medida, essa contradição cativa o nosso olhar analítico no sentido de que nela consta um aspecto que pode ser estendido para o acento tônico que ambicionamos conferir à discussão sobre o paradoxo do ensino e do conhecimento (da/em língua). Conquanto, não numa relação de causa-efeito, mas no sentido de que as concepções e práticas realizadas

nas atividades de ensino e o conhecimento linguístico diligenciado não são neutros em relação à contradição apontada na relação conhecimento-domínio da língua. O que se pode aprofundar com relação a não neutralidade é que se nota entre essas contradições um mútuo comprometimento ou responsabilização nos motivos que apontam, para já contraditórios, em relação aos propósitos do curso de línguas, e defendem como verdadeiros.

Em outras palavras, os motivos para os quais testemunhamos a direção da satisfação das necessidades dos formadores (aprender a didática de línguas e a decisão de fazer tudo quanto o curso de línguas for a exigir, desde que no fim se obtenha a certificação) esbarram-se em entre si. Primeiro, ao considerarem que a formação docente em línguas consiste numa atividade de ensino da didática desvinculada do seu objeto, a língua; segundo, ao vincularem qualquer forma de participação e realização do curso superior às atividades e necessidades do ensino de línguas.

Ainda que contraditórios, consideramos esses motivos como motivos reais no que defendem, isto é, que eles exprimem a consciência dos formadores da necessidade do conhecimento especializado para o exercício profissional da atividade do ensino. Contudo, parece que o próprio processo de formação inicial não conseguiu proceder de tal forma a que, no conjunto do seu processo, a consciência desses profissionais de ensino se mobilizasse para a aprendizagem do conhecimento da atividade do estudo (ensino, estudo, aprendizagem).

A avaliar por esse ponto de vista analítico, pode-se afirmar que seus motivos de partida (iniciais) não têm testemunhado elementos significativos que confirmam uma transformação substancial à reorganização do sentido pessoal do significado da atividade de ensino pelas contradições já discutidas mas também pelas condições subjetivas e objetivas que lhes foram impostas pela própria atividade da formação inicial.

Os relatos dos formadores foram unânimes em pronunciar-se sobre as condições alocadas às atividades da formação do formador de/em língua que, embora contendo argumentos diferentes, compartilharam subjetividades comuns em alinhamento com a concepção da atividade de formação do professor quando avaliados a partir das condições objetivas criadas para a realização do ensino.

Apenas dois argumentos que trazemos à colação em que um se debruçava a favor de uma prática de estudo independente proporcionada pelo curso de formação à distância e, o outro, sinalizando um posicionamento geral crítico em relação, - bse se pode usar o termo freireano - , à organização bancária da estrutura das atividades da aprendizagem em algumas disciplinas-chave afetas à formação para o ensino. Segundo o que se pode apurar do depoimento, tal organização reforçava o ensino focalizado nas aptidões de memorização que devem ser demonstradas reproduzindo-as de forma literalmente fiel nos testes de aferição do aprendizado adquirido.

A prática independente de estudo foi o termo utilizado pelos formadores quando

se referiam aos benefícios da modalidade do ensino à distância havida na Universidade Pedagógica-Moçambique que, de alguma forma, afetou a sua concepção de ensino de línguas e, principalmente, da organização da estrutura de suas atividades, motivo de que têm orgulho para a profissionalidade de suas ações de ensino.

Longe de discutir detalhadamente o contributo dos países como Portugal, Inglaterra e França no fomento da educação em Moçambique importa referir que a modalidade do ensino a distância teve fortes influências desses parceiros de cooperação, sobretudo no financiamento e na definição de regras para a formação de professores de línguas, principalmente na organização do conteúdo de ensino em blocos fragmentados na sua operacionalização.

Decorrendo sem a presença do professor, o ensino a distância foi qualificado como uma atividade de ensino na qual o aluno não somente identifica as informações que corporizam a temática selecionada e deliberada pelo professor para o estudo como também define e executa as tarefas de sua aprendizagem, o que se diz ser independente e investigativo. Na atividade do ensino, as poucas sessões das aulas presenciais são utilizadas para a apresentação da síntese da informação encontrada e a recepção de outro pacote fraccionado de estudo.

É a isso que designam por estudo independente, termo que conceitua a noção de independência não só como ausência física do professor no processo de ensino-aprendizagem mas, principalmente, da aparente liberdade e autonomia do aluno no concernente ao objetivo e ao modo de aprender. Desse ponto de vista de análise das condições do ensino na universidade podemos fazer duas leituras possíveis, nomeadamente a leitura ligada à gestão de políticas públicas de educação em Moçambique e a das implicações de sua gestão no campo do conhecimento em geral e do conhecimento aplicado à prática profissional da atividade de ensino.

A administração geral das políticas públicas de educação em Moçambique tem estado a apostar no ensino a distância como uma estratégia político-social que garante acesso ao ensino superior a todos interessados que, por algum motivo, ou não tem conseguido vaga ou, tendo conseguido e reunido os requisitos necessários, não podem ingressar no curso superior presencial.

Desse *desideratum*, as políticas da formação docente não têm-se mostrado imunizadas. Utilizam o ensino a distância como espaço para a resolução dos problemas da formação dos professores ao encorajarem os candidatos a professor e os que estão em serviço para frequentar o ensino superior nessa modalidade como forma de aumentar seus conhecimentos, qualificações e habilidades profissionais e, por conseguinte, seu crescimento na carreira docente que abraçam.

Na prática, o que se tem feito transparecer nesse *desideratum* é a convicção política

dissimulada de que a formação dos professores a distância, similarmente com os modelos presenciais, tem em vista a proteção da aprendizagem para a atividade do ensino garantindo a interdependência justa entre a qualidade de ensino e as qualificações profissionais dos professores e, conseqüentemente, a paulatina superação da marginalização social em relação às oportunidades econômicas, políticas e culturais de que o país dispõe por via da educação.

No entanto, pelo menos no contexto da formação de professores de línguas, essa correlação não tem sinalizado a aprendizagem como sua unidade fundamental. Pelo contrário, as atividades de ensino, em razão da conjuntura ideológica que as sustenta no trato dos interesses da escola pública moçambicana, são desenvolvidas sob a instrução teórica da pedagogia neoliberal que, “entre outras coisas, defende uma formação voltada essencialmente para domínio da competência técnica, numa dimensão instrumental da educação”. (SILVA; ZANATTA, 2018, p. 264)

O que significa que se trata de uma formação não apenas automática mas frágil, fragilizada e fragilizante ao visar uma concepção de aprendizagem para o ensino como “a apropriação de conteúdos mínimos (denominados básicos) e requerendo uma formação de professores rápida, aligeirada, pragmática e com domínio de técnicas, sem aprofundamento teórico, apenas o suficiente para atender a perspectiva de pacificação das massas”. (SILVA; ZANATTA, 2018, p. 258)

Nesse sentido, seu suporte teórico enquadra-se na visão da educação orientada por princípios do neoliberalismo os quais são responsáveis pela determinação dos critérios de qualidade (das ações) do ensino que, por sua vez, têm no seu bojo a antevisão dos resultados ou efeitos da finalidade das práticas da formação profissional docente.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo configura um construto ideológico cuja difusão se realiza através dos organismos multilaterais (o BM e o FMI) e se equipara ao fenômeno da globalização (LIBÂNEO, 2018). Ao se difundir, esse construto ideológico acaba atingindo efetivamente a educação principalmente nos processos de idealização dos modelos de estruturação da atividade de ensino e de aprendizagem subordinando-os à finalidade econômica, isto é, à produção de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho.

Desta forma, sob a base ideológica do neoliberalismo o ensino tem vindo a ser compreendido como uma atividade cuja finalidade elege a

aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade integral, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social. (LIBÂNEO, 2018, p. 50)

A crítica em face do alegado inadequado tratamento didático do ensino de algumas disciplinas chaves para a constituição da profissão docente, nomeadamente o caso das

metodologias de investigação científica, foi extraído de uma situação de conversa informal com os formadores mas que, de alguma forma, se julga parte que configura a totalidade do objeto da nossa pesquisa.

Essencialmente, o teor da crítica formulada sintetiza a ideia de que durante a formação os formadores tiveram muito poucas ocasiões de aprender a pesquisar, a formular problemas de investigação em educação e, principalmente, da disponibilidade dos formadores para lhes explicar a relação dessa disciplina com a profissão docente. Relatam que as atividades que eram realizadas sobre a (metodologia de) investigação científica baseavam-se na identificação e memorização da ordem canônica das etapas da pesquisa desenquadradas das necessidades e particularidades de cada estudante.

Parece-nos que, enquanto segue despercebida a superficialidade do discurso político da formação dos professores à distância como um dos braços da perspectiva neoliberal da educação no seio de parte dos formadores de professores, segue noutra parte a ordem inversa: a denúncia do caráter técnico-instrumental da atividade do ensino no quadro presencial da formação docente, sobretudo, de sua minimidade ou redutibilidade em relação à unidade do processo do ensino-aprendizagem e do conhecimento.

Enquanto choque de ideias contrárias, a compreensão discriminada da influência teórico-ideológica do neoliberalismo nos processos da formação docente seria uma fonte relevante para a análise crítica das bases da educação em línguas que derivaria da sustentação teórica da proclamada valorização do ensino da comunicação através de atividades e estratégias didáticas condizentes. Nesse aspecto e nível da relação ensino-conhecimento, a análise realizada identificou um paradoxo entre o proclamado e o realizado sobre a comunicação como objeto final do ensino de línguas.

A defesa da comunicação no ensino de línguas compreendia o trabalho didático-dialógico e criativo com as dimensões da compreensão e da expressão oral e escrita respectivamente exploradas a partir de textos que reflitam a realidade ou a cotidianidade dos eventos sociais da língua.

Esta tese dos formadores sintetiza a necessidade do ensino do uso real da língua valorizando a recepção e a produção discursivas como processo e resultado das relações sociais e culturais vivas, e não como uma unidade artificial situada além dessas relações. O que implica compreender que o ensino do oral e da escrita visa a instituir a “possibilidade de o sujeito acessar os conhecimentos, expressar suas ideias, questionar, reivindicar e construir seu posicionamento”. (LEAO; RIBEIRO, 2018, p. 194)

Nesse sentido, a compreensão dos formadores a respeito da língua no concerto da comunicação faz referência, pelo menos teoricamente, a o que se sabe (conhecimento). O que, *per se*, não é suficiente para conferir unidade à atividade do ensino. Portanto, a contraparte do saber se faz necessária principalmente quando se pergunta sobre o que se

pode fazer com o conhecimento para que se constitua a unidade da atividade do ensino.

O pano de fundo dessa colocação serviu de ponto de referência da análise sobre a articulação do(s) saber(es) dos formadores com a prática derivada desse(s) saber(s) na realização da atividade de ensino. E compreendemos que o cumprimento adequado da articulação saber-prática institui uma unidade que designamos aqui por **habilidades técnico-profissionais**.

Ao se analisar a realização do ensino no capítulo da articulação do saber (do saber ensinar a língua para a comunicação) com as atividades práticas que concorrem para tal finalidade verificou-se uma tendência que, mirando o cumprimento das tarefas do ensino, pareceu apelar para a utilização processualmente rigorosa de elementos que se aproximariam mais à plataforma técnico-instrumental da didática e, paradoxalmente, na tentativa de realizar essa aproximação, os processos de sustentação técnica da própria didática expunham conhecimentos teóricos insignificantes ou, pelo menos, muito pouco claros.

Quer dizer, o esforço empreendido no emprego do conhecimento técnico-instrumental da didática para a atividade do ensino viu-se, na ordem contrária, acompanhado pela respectiva deleção de sua importância como referência a partir da qual devia-se apoiar toda a abordagem criativa, crítica e transformadora da atividade do ensino na perspectiva do desenvolvimento.

Nesse aspecto, essa (con) fusão traduz uma dificuldade teórico-procedimental que pode ter dado lugar a uma realização da atividade do ensino sob a orientação do que denominaríamos por **matriz didática de transferência direta de conteúdos**. Nessa matriz, o desenvolvimento das tarefas do ensino viu-se ser realizado sem uma base técnica consistente da didática, ainda que todo o esforço fosse conduzido para essa orientação, concentrando toda a atividade didático-pedagógica não somente nessa base como também olvidando outras dimensões (política, ética e estética) constituintes das habilidades profissionais docentes.

A ausência ou dificuldade de utilização das dimensões apontadas em auxílio da dimensão técnica do ensino legitimava, cada vez mais, o pensamento segundo o qual o domínio técnico de ensino tem a ver com o seu caráter tecnicista, isto é, do uso da técnica pela técnica. E, ligado a esse pensamento, podemos apontar a indiferença (no caso, do formador) do profissional de ensino defronte da importância da própria técnica para si em termos de conferência do motivo que dirige o conteúdo que transmite.

Substancialmente, essa indiferença foi a que assistimos se exprimir nas tarefas constituídas para que o ensino do idioma português tivesse a direção da capitalização da comunicação nos prismas de recepção e produção oral e escrita respectivamente. No entanto, a realização desse exercício não simplesmente passou de um propósito como ainda

confirmou a existência da antinomia entre princípios da intenção comunicativa em língua e as proposições práticas de execução das atividades do ensino para o cumprimento de tais princípios.

Foi apenas um propósito no sentido de que o conteúdo da comunicação trabalhado não facilitou, em muitos aspectos, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de expressão oral e escrita. Admitiu, sim, a captação da informação (e não o saber) necessária ao uso imediato, exigindo da parte do formando a retenção do conhecimento que responda às suas necessidades pragmáticas. Desta feita, há aqui a expressão da relação sequenciada entre exigência e retenção que resultou do processo de transferência direta do conteúdo na qual o formador impunha ou se revelava condescendente com os rótulos já constituídos em torno do referido conteúdo.

A imposição do conteúdo sobrevinha nas circunstâncias em que o objeto de estudo era desconhecido da parte dos formandos, mesmo recorrendo ao seu repertório prévio de conhecimento. Dado esse quadro de desconhecimento, o formador passava de forma direta a informação incluindo os termos utilizados para a sua operacionalização (nomes, definições, classificações, papéis que desempenham etc.).

Na ordem contrária, a condescendência ou tolerância ocorria nos casos em que os formandos, utilizando-se de seus conhecimentos prévios ou de alguma forma de familiarização com o conteúdo-objeto, demonstravam que tais denominações eram do seu domínio, pelo menos do ponto de vista de utilidade técnico-linguística. Nesse caso, o papel do formador se via cingir-se apenas na confirmação desse domínio, o que outorgava ao estabelecimento do concesso entre necessidade e imposição.

A contradição reside no fato de que, no ensino, o prestígio da comunicação não se pauta nem na consideração apenas do léxico como objeto da recepção e da produção oral e escrita ou como conteúdo do ensino da língua; nem da transferência direta, impositiva e consensualizada desse mesmo léxico como uma prática didática que possa garantir a qualidade necessária ao domínio da recepção e da produção oral e escrita do português.

A questão central é que o objetivo último do ensino de línguas não se confina ao léxico em si no sentido de reconhecê-lo como sinal. A finalidade do ensino de língua está na utilização das entidades lexicais como sinônimos das unidades do texto, isto é, “não me interessa apenas a carga de sentido que as unidades do léxico têm. Interessa-me, e, sobretudo, a função que essas unidades desempenham na organização – coesa e coerente – do texto [lembrando que a noção de texto é aqui aplicada como sinônima de discurso, portanto, de unidade do sentido e de seus efeitos]”. (ANTUNES, 2009, p. 144, acréscimo do autor)

O papel do léxico na constituição do texto não se realiza sob uma compreensão ideológico-neoliberal da competência na organização didática do ensino de línguas, mas de

uma visão ampliada e integrada da dimensão técnica da didática que indica que o professor ou formador está implicado na direção dos instrumentos técnicos da didática a serviço do ensino através do investimento de sua sensibilidade, politicidade e eticidade na realização da atividade do ensino.

Essas três dimensões articulam os saberes sobre o ensino a medida em que a politicidade, vista como uma das dimensões das habilidades profissionais docentes, exige que o professor tenha de “tomar parte e conduzir sua prática numa direção” (RIOS, 2012, p. 20), mostrando-se sensível, afetivo (dimensão estética) e motivado (dimensão ética) para a atividade que desenvolve.

Em relação a uma abordagem articulada do domínio das habilidades profissionais necessárias ao saber sobre o ensino, Rios escreve:

Ao apontar a estética como uma dimensão do trabalho docente, procuramos resguardar a técnica de uma marca tecnicista, que valoriza apenas o aspecto instrumental da racionalidade, e a política de um caráter simplificador, que a reduz à atuação nos partidos. Não há possibilidade de falar de um bom profissional quando na sua prática não está inserida alguma perspectiva de sensibilidade, de afetividade – afetividade no sentido de se deixar afetar pelo trabalho, pelas manifestações que existem no seu relacionamento com o estudante, com o outro. A estética nos chama atenção para a questão da beleza – e também isso está implicado no trabalho docente. [...] O bom trabalho coloca em ação não apenas a racionalidade do profissional, mas também a sua imaginação, a sua emoção, a sua inteireza de ser humano em relação. [Quanto à ética] diz respeito à orientação da ação, baseada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. A ética é fundante, pois é com base em princípios éticos que se deve organizar a ação, definir os saberes a serem socializados, a forma de socializá-los e de se estabelecerem as relações no processo educativo que se dá na docência (RIOS, 2012, p. 21, acréscimo do autor)

A dimensão política do conhecimento e habilidades para ações mentais é uma dimensão de intervenção por estar incluída nela o engajamento do professor na direção dos processos de ensino-aprendizagem que, no interesse específico da nossa análise, corresponde às atividades de ensino. Baseados nessa visão, entendemos que na realização da atividade do ensino esta dimensão deve ser assumida como consequência da maturidade dos juízos estético e ético dos saberes aplicados ao ensino.

A abordagem da dimensão estética no saber docente constitui uma temática relevante da psicologia desenvolvida por Vigotsky especialmente no capítulo da discussão de sua utilização e reconhecimento do papel que desempenha na pedagogia escolar. Na discussão o autor (VYGOTSKI, 2004) afirma existir um debate ainda não resolvido sobre a natureza, os objetivos e o sentido de utilização da dimensão estética no campo da educação e, em razão desse fato, os psicólogos se dividem em os que aprovam e os que não aprovam a estética a serviço da pedagogia.

No interior dos que homologam a necessidade dessa dimensão no ensino, elegendo como o conteúdo da dimensão estética o sentido das emoções estéticas como instrumento pedagógico para a resolução dos problemas da educação, não se observa consensos. Esse é o motivo por que Vygotski afirma que, a respeito, a pedagogia escolar tradicional cometeu importantes ambiguidades das quais três são as mais gritantes, nomeadamente: o estabelecimento da relação direta das emoções estéticas com as emoções morais de tal forma que resulte na criação de condições para a emergência do comportamento moral adequado, a responsabilização da dimensão estética do saber docente na resolução dos problemas sociais e cognitivos do ensino e a minimização do sentido das “emoções estéticas ao sentimento de prazer e alegria que elas suscitam na criança”. (VYGOTSKI, 2004, p. 331)

No campo da relação direta entre a esteticidade das emoções e a moralidade das emoções, a **dimensão estética** é vista no sentido de que a natureza própria das vivências estéticas é que define o comportamento moral de determinado sujeito. Sobre essa questão, Vygotski denuncia a tentativa da concepção da estética, mais especificamente baseada na moral, de um ponto de vista de unanimidade tecendo uma crítica severa à educação que se dirige por esse caminho; e escreve:

Entretanto, a nossa escola, ignorando inteiramente o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais, sempre procurou enquadrar vivência estética em um conhecido dogma moral e se contentou com assimilar dogma [...]. (VYGOTSKI, 2004, p. 327)

O segundo equívoco reporta-nos à ideia de imposição à estética os problemas e objetivos de caráter social e cognitivo que lhes são alheios. Ou seja, a dimensão estética do saber docente deve se encarregar em resolver esses problemas da educação contribuindo para a expansão e desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos. Na ótica de Vygotski, o equívoco não está na utilização da estética para a ampliação do conhecimento mas na substituição dos fatos e leis estéticas pelo estudo dos elementos sociais presentes no objeto/contéudo de estudo. O que alimenta implicações segundo as quais,

Esse ponto de vista se baseia na falsa concepção de que [para nós interessamos a visão técnico-instrumental da didática] é uma espécie de cópia da realidade, uma espécie de fotografia típica que lembra uma foto coletiva [...]. Os traços individuais e causais são obnubilados, e com esse mecanismo extremamente simples obtém-se um retrato típico de uma dada família de um dado grupo de doentes ou criminosos. (VYGOTSKI, 2004, 330, acréscimo do autor)

Portanto, Vygotski censura a compreensão da imposição como substituição direta dos princípios da educação pelas leis e fatos estéticos, apelando para a observância da distinção entre os momentos puramente estéticos do ensino (juízo estético) das leis que configuram esses momentos.

E, o terceiro equívoco da dimensão estética no campo do saber para o ensino, mais precisamente na sua equiparação às emoções estéticas, reporta a restrição das próprias emoções estéticas aos espaços que estas podem suscitar no sentimento e prazer dos indivíduos. Ou seja, as emoções estéticas são a única origem do desenvolvimento do sentimento de alegria e prazer dos alunos.

Dada a sua importância no ensino de línguas, a dimensão estética como constituinte do saber profissional docente interessa a Bakhtin principalmente no campo de seus estudos sobre a literatura em que são recorrentes os termos como *ação e vivência estéticas* como integrantes do que ele denomina por *atividade estética*. O autor insiste no fato de que não se pode conceber a *atividade estética* como uma questão apenas psicológica e subjetiva, mas uma questão de horizonte, ou seja, de perspectiva ou visão de mundo cuja principal etapa de sua realização é a compenetração em que *eu devo vivenciar - ver e inteirar-me - o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração)*. (BAKHTIN, 1997)

Segundo Bakhtin, a finalidade da compenetração é a abstração por meio da qual se procura transgredir o *significado autônomo do dispositivo técnico da compenetração*, indo além dele, tendo autoridade sobre ele, governando-o e conferindo-lhe um estilo próprio (o acabamento). Desta feita, aplicado ao domínio da língua,

Para ele, estilo é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. [...] são os recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção dos recursos linguísticos à disposição do enunciador. Isso significa que o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade. (FIORIN, 2016, p. 51)

Entendemos que Vygotski e Bakhtin divergem apenas no modo de expor a importância da dimensão estética como um dos elementos que constituem a base dos saberes profissionais do professor (o ensino) convergindo no que chamaríamos aqui por juízo estético. Para Bakhtin (1997), o juízo estético resulta de uma série de procedimentos que estilizam e individualizam determinado enunciado ou discurso conferindo um acabamento particular ao material técnico da língua (a palavra, o signo) o que, evidentemente, instala uma forma de visão do mundo. Por outro lado, para Vygotski (2004), o conceito de juízo estético envolve capacidades que determinado indivíduo desenvolve para perceber e vivenciar determinada experiência ou fenômenos da realidade.

Ambas as asserções colocam o indivíduo como sujeito de experiências e capacidades próprias para lidar com a realidade, resultando, assim, na configuração de visão do mundo. Assim, o que se pode dizer em relação à tentativa de utilização técnico-instrumental da didática nas já apontadas atividades do ensino não é nem preterir a sua importância nem repeti-la, mas sim, a partir dele, desenvolver uma espécie de reação estética, isto é, uma

reação de catarse em que, valendo-se do dispositivo técnico-instrumental da didática, se vai além do cânones previamente instituídos, superando-os.

4.1.1.4 **Isolado IV:** *Das aproximações para ruptura-desenvolvimento nas práticas formadoras de ensino*

A realização da ruptura-desenvolvimento no processo de constituição e desenvolvimento humanos se utiliza e se fundamenta na dialética materialista, a coerência dos opostos, que na literatura de especialidade filosófico-materialista e dialética tem sido designada por unidade dos contrários. Compreendendo-a como condição para a transformação, a ruptura situa-se na interface entre as forças contraditórias que se confrontam entre si proporcionando requisitos que autorizam a ocorrência da superação do *status quo* instituído.

A dialética, segundo Saviani (2011), tem acolhido acepções que oscilam entre a idealização e a especulação do seu conteúdo e papel, em alguns setores de especialidade, o que tem resultado na dispersão da sua orientação primária que se prende com o “desenvolvimento histórico real”. (SAVIANI, 2011, p. 75) Dada essa dispersão conceitual, ao utilizar o termo no âmbito pedagógico, e embora assuma haver sinonímia no conteúdo dos dois conceitos, Saviani prefere trabalhar com a terminologia designada por pedagogia histórico-crítica, em vez da pedagogia dialética.

Assim, no seu entender a pedagogia histórico-crítica que é, ao mesmo tempo, pedagogia dialética, traduz-se no

empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta [...] é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76).

Tal empenho é pressuposto para a compreensão da transformação enquanto processo histórico constitutivo da dialética e, para o interesse do presente trabalho, assumi-se, desde já, apenas a base filosófica da dialética em Saviani, e não a pedagogia crítica que desenvolve fundamentada a partir dessa base.

As condições materiais da existência humana são, na verdade, os objetos concretos do pensamento dialético em cima dos quais se instiga a pensar a realidade por contradição implicando, para o efeito, distinguir as condições concretas das condições empíricas, uma distinção no centro da qual a lógica dialética concreta opera, no caso dos processos de ensino-aprendizagem, com conteúdos concretos mediados por conceitos. Contrariamente, as condições empíricas apoiam-se em experiências imediatas, o que não pode envolver a totalidade concreta dos fenômenos porque se relaciona diretamente às ações do cotidiano, espaço privilegiado de ocorrência do pensamento empírico.

Para Longarezi, a compreensão materialista histórico-dialética do termo de transformação determina conceitualmente uma *acepção revolucionária* que supõe “uma mudança na essência do fenômeno” (LONGAREZI, 2017, p. 212), uma presunção sustentada pela formação da consciência sobre o referido fenômeno por meio da atividade.

A autora é enfática ao referenciar que tanto os processos de constituição e desenvolvimento humano quanto os de realização da atividade humana são processos que partilham o caráter sócio-pessoal na relação dialética que “se estabelece no jogo de forças da vida, como luta e tem na contradição a força motriz de transformação, como possibilidade de ruptura. [Mas também no sentido de que] O movimento de confronto entre essas forças se materializa na atividade humana”. (LONGAREZI, 2017, p. 211, acréscimo do autor)

A concretização da atividade humana para a formação da consciência integra no lote de seus processos os componentes psíquicos do sujeito como parte imprescindível no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores sendo que estas últimas entendidas como premissas do desenvolvimento da consciência.

Segue que, como indica Longarezi (2017), no plano do desenvolvimento das atividades pedagógicas, a confrontação dos saberes que lhes subjazem constitui o epicentro da transformação, isto é, devendo-se entender a confrontação como

Processo a partir do qual são acumuladas mudanças quantitativas que podem, a depender das mediações e contradições vivenciadas no contexto humano-formativo, produzirem uma nova qualidade. A qualidade da mudança depende também da qualidade das mediações vivenciadas [...]. (LONGAREZI, 2017, p. 212)

4.1.1.4.1 **Episódio E:** A confrontação das práticas conceituais na constituição da unidade ensino-desenvolvimento

A realização das práticas de ensino-aprendizagem no contexto da formação de professores de línguas na Universidade Pedagógica da Beira, em Moçambique, pode ser caracterizada como um processo mediado pelas relações (sócio-inter)pessoais que foram constituídas ao longo de todo processo didático-formativo. Mas, também e, principalmente, pode ser caracterizada pela mediação dos conceitos teóricos vivenciados e sistematizados nesse processo que, de alguma forma, contribuíram para a constituição ampliada das propriedades substantivas das generalizações sobre o entendimento do ensino, da aprendizagem e da formação em geral e de língua em particular.

Importa fazer notar que a maximização das relações (sócio-inter)pessoais e dos conceitos teóricos sistematizados coletivamente não exprime ser produto de uma correlação temporal direta, sincrônica ou de rompimento mecânico com as práticas anteriores; tampouco exprime a compreensão dos conceitos em causa como resultado de sua aplicação direta nas práticas de ensino desenvolvidas.

Pelo contrário, a maximização emerge da análise da confrontação de ideias que constituíram a essência do pensamento exposto sobre os conceitos em conflito. E, resulta que dessa confrontação assistiu-se a uma reorganização, no movimento, da qualidade do pensamento e da conseqüente superação individual e coletiva do seu comprometimento político (engajamento) com as atividades do ensino, aprendizagem e formação profissional docente em línguas.

Nesse sentido, a primeira unidade geradora da crise no seio dos formadores tem a ver com o uso do plano de ensino, mais especificamente a questão da **unidade objetivos - atividades de aprendizagem** que encerra a problemática da concepção e determinação dos objetivos de ensino e da respectiva articulação com as atividades a que correspondem. Essa questão viu suas leis objetivas (a mecânica da organização e da finalidade dos objetivos) serem questionadas pelos formadores, não obstante a consensualidade registada em relação à afirmação segundo a qual o conceito de objetivo traduz a finalidade para a qual determinada ação é motivada.

Quando da apreciação dos processos de constituição da aula em alinhamento com a objetividade e funcionalidade de seus elementos, houve manifestação de algum enredo com relação a extensividade e diretividade dos objetivos de ensino que, segundo constata a análise, responsabilizou parte considerável da organização das estratégias em relação aos processos e resultados esperados, avaliados pela execução e cumprimento das necessidades da *obutchénie*-desenvolvimento¹⁰ das habilidades para o pensamento consciente e autonomizante.

O conteúdo do enredo versa o fato de que a extensão dos objetivos para o ensino realizado pelo grupo dos formadores tendia a vincular o alcance de sua finalidade à margem da aprendizagem. É possível verificar esta tendência no conjunto das aulas ministradas quando os mesmos objetivos não só foram concebidos sob o instituto da generalidade como também parece relevar a destinação (a orientação) do seu conteúdo ao tópico a ser ensinado, designadamente os textos selecionados quer do modo narrativo quer do modo descritivo.

Desta feita, entendeu-se que a enunciação das finalidades genéricas da aula não pode ser traduzida como enunciação dos objetivos de ensino. Conquanto, ela representa asserções gerais do plano de ensino nas quais os professores inserem seus propósitos, o

¹⁰ Estudos realizados por Longarezi sobre o conceito que o termo russo preconiza, *obutchénie*, mostram que ele inexistente, enquanto palavra, na Língua Portuguesa que melhor o sintetize tal como a língua russa o conceitua. A autora, coloca que esse termo conceitua “processos educativos que ocorrem no interior da escola e não se restringem à ação do educador ou a do aprendiz, consiste n processo como um todo, tomando o ensino e a aprendizagem numa unidade”. (LONGAREZI, 2017, p. 10) O sentido que queremos conferir a esse conceito tem a ver com a tese vygotskiana de que uma boa *obutchénie* é a que precede o desenvolvimento, isto é, “revolucionar-se a ideia de que só se ensina aquilo que o sujeito é capaz de aprender, supondo que primeiro é necessário aguardar o desenvolvimento natural e biológico para depois ensinar” (ibidem).

objeto de sua atividade, que têm sua importância preliminar - e não decisiva ou final - no processo da aprendizagem do aluno. Nessa direção, ela exprime, definitivamente, a amplitude do alcance da temática para o ensino demarcada pelo professor.

Por sua vez, os objetivos de ensino têm a ver com a conversão dos tópicos ou propósitos, sob forma de comportamentos, em experiências susceptíveis de aprendizagem. O que quer dizer que esse exercício implica a planificação dessas experiências objetivando concretizar a direção e o objeto dos propósitos formulados e enunciados pelo professor a partir dos tópicos programáticos.

Se, por um lado, na elaboração dos objetivos de ensino, o foco do professor está na previsão da unidade do comportamento e das experiências para a aprendizagem do aluno, então, por outro lado, urge a necessidade de se pensar nos objetivos da aprendizagem cuja composição releva a importância dos processos com vistas a acionar o aprendiz a ser parte ativa das experiências programadas.

O que significa que os objetivos da aprendizagem equivalem, na verdade, à composição e estruturação de atividades por meio das quais se entende ser possível ingressar-se no movimento de formação conceitual do conhecimento na confrontação dos conceitos empírico com os científicos, mediados pela experiência do cotidiano.

Uma das grandes questões sobre a problemática da formação de conceitos que Vigotski (2009) defende é que estes se desenvolvem por meio da aprendizagem, realçando que eles não só resultam de um processo mediado como também são a fonte de desenvolvimento do pensamento. O autor expõe que há uma unidade dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento e reafirma que no meio escolar essa relação configura a tese segundo a qual o ensino é a fonte do desenvolvimento intelectual.

A não conversão ou o desconhecimento do processo de elaboração dos objetivos de ensino acima discutidos em tarefas que visam à realização de atividades orientadas para provocar o movimento de um certo tipo de comportamento demonstra com evidências claras que os objetivos que foram fixados objetivam a realização das atividades de ensino-aprendizagem à margem das premissas básicas da formação dos conceitos, as condições externas e internas, dando lugar a um processo de transferência mecânica e direta de conteúdos.

Nesse sentido, os objetivos de uma das aulas ministradas (**conhecer** o texto narrativo, **definir** o conceito de texto narrativo e **identificar** os tipos de gêneros narrativos com ênfase no aprofundamento da narrativa ficcional) foram teoricamente avaliados como não sendo objetivos de ensino, mas um meio para o desenvolvimento integral do sujeito e não o fim em si mesmo relacionado com o tema em estudo, o conto.

Esse conjunto, além de ter sido transformado inadequadamente para a aquisição de um único tipo de conhecimento (aprendizagem de fatos), notou-se no seu bojo uma privação

significativa dos próprios processos por meio dos quais se podia converter os tópicos de ensino em experiências concretas de aprendizagem e não em experiências empíricas, como indica ter sido a base didática de todo o processo de ensino realizado.

Ora, a conversão das intenções genéricas do professor supõe dever resultar em dois níveis de objetivos, nomeadamente o nível que indica as atividades da aprendizagem (finalidade) e o nível que indica a interposição da relação estabelecida entre o assunto e as habilidades a serem desenvolvidas (intermediação).

Desse ponto de abordagem, parece não se conhecer entre os professores uma diferença nítida entre esses níveis de objetivos (finais e interpostos) por eventualmente pertencerem a uma única etapa da atividade da aprendizagem. Ou seja, os objetivos finais, ao procurarem demarcar o que o aluno vai fazer, em simultâneo com essa demarcação, os intermediários se acionam para examinar minuciosamente os elementos, fatos ou conceitos inerentes às capacidades presentes na atividade da aprendizagem. (KEMP, 1977).

Do ponto de vista de concepção dos objetivos de ensino e de aprendizagem, registra-se aqui um avanço da sua configuração rotineira, que era perpetrada de forma inquestionável ao longo dos tempos, para uma ação de elaboração mais consciente e conscientizada graças aos esforços empreendidos pelos formadores para a compreensão dos vínculos de sentido constituídos na relação da internalização e objetivação do significado dos objetivos pedagógicos para a atividade do professor.

Ao avaliarmos o avanço registrado conclui-se que ele representa, tendo presente a posição leontieviana sobre a realização da atividade, uma superação que é produto de novas apropriações dos formadores comprovando que efetivamente, pelo menos sobre essa matéria, estiveram em atividade. Eles próprios compreenderam e assumiram que se o seu papel, enquanto professores, “consiste em possibilitar aos estudantes meios para apropriação das objetivações das esferas não cotidianas” (DIAS; SOUSA, 2017, p. 185), então, aqueles objetivos não reúnem o *universo de significação* requerido para que, dentro do que os mesmos prevem ser a estrutura das atividades da aprendizagem, os alunos entrem em atividade de estudo com a qual se proponham a pensar cada vez mais avançados e desenvolvidos teoricamente.

Um outro aspecto que foi objeto de uma crise de interpretação e, por conseguinte, um relevante elemento para a ruptura e o desenvolvimento no contexto das práticas de formação tem a ver com a articulação das teorias de aprendizagem com as atividades de ensino de línguas. O ponto de colisão de percepção estava na anuência conferida às teorias de aprendizagem de que a sua importância seria de carácter universal na estruturação didática e metodológica do ensino diferenciado-se apenas na maneira de sua realização ou atualização conforme a língua a ser ensinada.

Esse posicionamento teórico deixou a subsistência de vestígios conceituais de que o

carácter universal dessas teorias se equipararia à concepção segundo a qual não somente são de utilização geral como também são homogeneizantes, comungando elementos comuns aplicáveis a todas as situações da atividade de ensino das línguas humanas particulares.

Dessa forma se colocava, em parte, a problemática da relação teoria de aprendizagem-atividade de ensino da/em língua, portanto, da unidade teoria-prática, que implicava refletir sobre como se realizaria essa unidade no campo prático da atividade de ensino. Mas também se colocava uma questão fundamental dessa unidade, qual seja a de se discutir a problemática da unidade entre o universal e o particular dos princípios (teorias) de aquisição da linguagem que cobrem a apontada unidade.

Nesse âmbito, a unidade teoria de aprendizagem – atividade de ensino foi interpretada como um quadro conceitual que precisa estar inserido na atividade docente numa dinâmica de retroalimentação permanente e dialética em que a experiência prática não mais se configura como uma simples empiria, mas como uma atividade cujo sustentáculo é a prática social e esta, por sua vez, se atualiza e se renova à medida que tem na teoria a sua constituição num movimento dialético com aquela.

Os formadores questionam criticamente a proveniência da teoria e também da prática. Esse questionamento sugere a necessidade de utilização da práxis como unidade teoria-prática na atividade de ensino-aprendizagem e o trecho da interrogação-reflexão do Fanu visa à necessidade de se constatar esse fato:

Fanu-Mas é possível mesmo pensar na prática sem o que a sustenta? Ou melhor, é possível teorizar o que não existe? Acho que devemos procurar sempre ligar a relação existente entre essas noções, observando sempre que possível as condições e as razões de sua existência[...]; o problema é que nunca nos ensinaram a pensar assim... essa pesquisa é boa nesse sentido porque nos alerta para lançar mão na nossa consciência sobre a importância de que nos ensinaram para nós e para o país (11.10.2016).

A reflexão dos formadores, mesmo não tendo-se debruçado literalmente nesses termos, sinaliza ter-se utilizado do termo de identidade para conceituar a relação da teoria e prática como uma unidade dialética. E, dada a sua clareza em decorrência das discussões anteriores, a questão da unidade da teoria-prática deu-se por compreendida cedendo espaço para a segunda problemática desencadeadora da apontada crise.

A questão relacionada com a universalização das teorias de aprendizagem em línguas envolve, efetivamente, a compreensão dos princípios gerais sob a base dos quais se realiza o processo de aquisição da linguagem, entendendo que toda língua tem a sua matriz conceitual nesse aspecto. Porém, não tendo sido reconhecidos inicialmente como tal, a sua discussão empregou a noção de função para tornar possível a aproximação das posições contraditórias dos formadores. Ou seja, acolher a ideia de que, efetivamente, as teorias de

aprendizagem desempenham alguma função, até certo ponto, superior nas atividades de ensino, uma superioridade que esboça o sentido de que elas se propoem a desempenhar o papel de guia conscientizadora das atividades de ensino e de aprendizagem.

O que se precisou compreender é que, na verdade, a apresentação e discussão da noção de função mostraram que mesmo no âmbito dos estudos linguísticos esta não é epistemologicamente consensual havendo necessidade de demarcá-la no campo teórico que defendemos. Apesar de genericamente existirem diferentes posicionamentos, notamos que a ênfase das discussões realizadas tendia a convergir suas suposições na conexão contextualizada da função com os determinantes que envolvem os aspectos de significação tanto externa quanto interna da língua.

Do ponto de vista teórico, essas suposições construíram a noção da função considerando-a na dimensão de sua interdependência com os mencionados aspectos (significação interna e externa) em três situações também apontadas por Pezatti, a saber: “(a) entre uma forma e outra (função interna), (b) entre uma forma e seu significado (função semântica) ou (c) entre o sistema de formas e seu contexto (função externa)”. (PEZATTI, 2004, p. 171)

Assim, a análise da compreensão da teoria como função das atividades de ensino expôs nitidamente que qualquer teorização das atividades de ensino-aprendizagem da língua, seja ela materna, segunda ou estrangeira, em vez de ambicionar um papel funcional universal, busca atender a objetos ou finalidades específicas das práticas sociais para as quais a língua é orientada.

Foi a partir desse ponto de vista que emergiu a preocupação dos formadores de que seria relevante, em vez de se centrar na discussão visando ao estabelecimento de hierarquias entre teorias de aprendizagem e atividades de ensino, investir-se na análise de questões profundas que estariam na origem do estabelecimento e da busca pela universalização das teorias de ensino e de aprendizagem de línguas, no caso vertente, das que são objeto de trabalho dos formadores.

A razão da justificação conferida a essa pretensão tem a ver com a conclusão a que se chegou segundo a qual as teorizações linguísticas, além de complexas e diferentes, são motivadas por finalidades relativamente particulares que carregam consigo aparatos ideológicos que alinham interesses entre necessidades específicas ou gerais e a construção de respostas que as satisfaçam.

O mesmo remate contribuiu igualmente para que os formadores reconfigurassem a sua compreensão sobre o assunto culminando com a sua conscientização de que a relação que genericamente eles próprios têm mantido com as teorias de aprendizagem, além de ser uma relação política e ideologicamente constituída em atendimento às atividades de ensino e de aprendizagem que abraçam, precisa do posicionamento em defesa de uma prática motivada por suas próprias crenças em relação à visão concreta que têm sobre

a constituição do ser humano, da sociedade e da conhecimento, uma visão que se supõe estar presente e testemunhada através da língua com que trabalham.

Com base na exposição oral do seu pensamento, foi possível apontar que os formadores relacionam os propósitos instituídos na universalização das teorias de aprendizagem de línguas à noção dos universais linguísticos, também estes concebidos como gerais no sentido acima discutido. Ao relacioná-los, detectaram, eles próprios, que ambos construtos teóricos não passam de um conjunto de princípios que genericamente abstraem as leis de aquisição da linguagem.

O contraponto que caracteriza o fundo da aproximação das teorias de aprendizagem aos universais linguísticos aponta que os formadores conheciam tanto tais universais quanto o seu conteúdo mas se tratava de um conhecimento até então descomprometido com relação as consequências que podem representar nos processos de aprendizagem de línguas.

Ao admitir que as teorias e os universais linguísticos explicam qualquer modo de organização do ensino e da aprendizagem de línguas, os formadores descobriram dedutivamente que, nessa condição, existe um aspecto que lhes é comum que indicaria e resguardaria a condição interna única a partir da qual pode-se explicar o ensino de diferentes línguas: a categoria única e comum por que essas línguas explicariam os processos de desenvolvimento da linguagem. O que mostra que essa questão realça a importância da compreensão genética das teorias sob o fundamento da qual se realizam e se orientam as atividades de ensino.

Sobre esse aspecto, apreendeu-se um dado importante que pode ser adicionado à questão da falta do ensino/formação para um conhecimento comprometido com a organização estruturalmente adequada das atividades de ensino. É que o descompromisso foi apontado como resultado das influências adquiridas da formação inicial que racionalizava as atividades de ensino de línguas ao ponto de induzir a percepção de que os seus princípios continham todas as prováveis convenções necessárias à cobertura das línguas particulares.

Dessa forma, a sustentação teórica das atividades de ensino assentava-se nos mecanismos de aquisição da linguagem em que “cada língua particular se constitui como uma seleção de possibilidades combinatórias [previamente] estabelecidas [e] postas à disposição” (GLENDAY, 2010, p. 188-189, acréscimos do autor) evidenciando que suas estruturas não só se mostravam como universais e distantes da realidade da língua objeto de ensino como também eram inalteráveis

que imporiam limites às possibilidades de variação, na multiplicidade das línguas particulares encontradas no tempo e no espaço. [Uma tradição racionalista que determinava que] não é razoável supor que essas estruturas universais viriam a ser aprendidas pelos falantes, quando postos em contato com as línguas particulares, por ocasião do seu aprendizado. (GLENDAY, 2010, p. 186, acréscimo do autor)

Um aspecto que também marcou a percepção dos formadores foi o seu reconhecimento diferenciado do papel da empiria (experiência prática) e do caráter social e intersubjetivo dos princípios ou teorias de aprendizagem nessa visão. Um reconhecimento segundo o qual, embora na formação inicial o ensino dos idiomas particulares - o português, o inglês e o francês – se baseasse na alegação do caráter social da língua e da importância da experiência prática, a validade desses elementos como princípios básicos das atividades de ensino foi avaliada como consistindo na sua utilização de *inputs* externos servindo apenas como ativadores da face latente da linguagem universal.

Nessa perspectiva, compreendeu-se que, efetivamente, os *inputs* externos (experiência prática e características da intersubjetividade e sociabilidade da língua), além de linear, estabeleceriam com os princípios gerais e universais da linguagem uma relação de subordinação e de comprovação do suposto uso correto das regras gramaticais universais nas línguas particulares.

O que significa que há aqui uma crítica que é formulada por parte dos formadores no sentido de que “se é verdade que os *inputs* externos são necessários para ativar e estimular o funcionamento dos princípios inatos, esses *inputs* não determinam eles próprios a forma do que é adquirido, nem o aprendiz de uma língua deve ser comparado a uma tábua-rasa, a um passivo receptor de dados linguísticos”. (GLENDAY, 2010, p. 192)

De algum modo, recusou-se, o que antes não era possível, a ideia de que o caráter universal das teorias de aprendizagem de línguas circunscritas nos universais linguísticos deva necessária e obrigatoriamente introduzir seus princípios e leis em qualquer organização da língua particular. Aliás, reitera-se mais uma vez que o que deve ser compreendido como universal ou geral na concepção da língua são as condições genéticas e internas que explicam o modo de seu desenvolvimento, e não propriamente as condições externas.

Essa posição epistemológica dos universais linguísticos, cujo conteúdo se equipararia ao conteúdo da alegada abordagem universal das teorias de aprendizagem, tem teorizações epistemológicas bem conseguidas por parte das investigações realizadas por Vigotski (2001) os quais discriminam as condições da aprendizagem da Língua Materna e da Língua Estrangeira, que são diferentes, de sua base genética comum, os processos de desenvolvimento da linguagem.

Nessa discriminação, Vygotski analisa a aprendizagem da Língua Materna e a aprendizagem da Língua Estrangeira como atividades cujos processos podem ser explicados a partir do entendimento da forma como se realiza o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos que, apesar de se caracterizar por diferenças que lhes são específicas, comungam pontos fundamentais na criação da substância da generalização.

Do ponto de vista de diferenças, os conceitos espontâneos se distinguem dos

científicos por serem de assimilação pessoal ordenada pela experiência empírica e imediata. E, o que caracteriza a experiência é que o seu desenvolvimento, além de seguir direções diversas, não se reedita. Ao passo que os científicos se desenvolvem basicamente pela aprendizagem escolar a qual é responsável pela reelaboração e reestruturação, da parte da criança, dos conceitos espontâneos, através da mediação e da abstração.

Equiparando-se ao modo do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, a aprendizagem da Língua Materna se difere da Estrangeira pelas mesmas razões. Mas essa diferença não compromete a questão fundamental que queremos revelar nessa discussão: a aprendizagem da Língua Estrangeira, tal como acontece com o desenvolvimento dos conceitos científicos, se realiza sob influência da Língua Materna. Dessa influência resulta não apenas a conscientização das formas da Língua Materna como resulta a elevação dessas formas a níveis mais avançados de utilização consciente e voluntária das palavras como meios de pensamento que conceitualizam os objetos da realidade humana.

Nesse sentido, o que a Língua Estrangeira tem de original ou diferente no processo de sua aprendizagem é unicamente a utilização do componente semântico da Língua Materna. Ora, o aspecto semântico da língua, segundo Vigotski (2001), denota uma parte ínfima de seu desenvolvimento sendo a maior parte caracterizada por aspectos psicológicos, aspectos esses que convergem para o mesmo processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos e dos processos de significação das palavras. Assim, sublinha-se que na aprendizagem de línguas - materna, segunda ou estrangeira - o que é universal não é a concepção das teorias que as orientam, mas a base psicológica que justifica tais teorizações.

Na esteira do mesmo raciocínio, foi requalificada a percepção que tinha sido instituída sobre o português na tensão do estatuto de Língua Materna e Língua Segunda ou Estrangeira em Moçambique. Nesse conflito estatutário, afirmava-se que o português como idioma materno não era objeto de aprendizagem, mas de aquisição, reservando-se o conceito de aprendizagem às línguas segunda e estrangeira. A justificação que tinha sido encontrada para essa distinção era a de que a aquisição era um processo inconsciente de assimilação e a aprendizagem caracterizava-se por um conjunto de processos conscientes de apropriação da língua.

O estatuto administrativo-institucional do português em Moçambique colocou, como já analisado, alguns formadores de professores numa relação com esse idioma muito próxima a dos falantes nativos o que, de certa forma, os distanciou de sua Língua Materna. A relação de proximidade e a oportunidade de escolarização a que tiveram acesso por meio do idioma em referência, ambas, estariam na origem da justificação de que os formadores da Língua Portuguesa são conhecedores dessa língua como um dado adquirido e, por esse motivo, eles próprios não precisariam aprendê-la; pelo contrário, precisariam, sim, ensiná-la a falantes que teriam as línguas locais como maternas.

A considerar o ponto de vista do desenvolvimento da finalidade didático-pedagógica do ensino de línguas - materno, segunda e estrangeira – foi possível compreender que a Língua Materna pode ser objeto de apropriação consciente, tal como acontece com os idiomas estrangeiros, partindo do pressuposto de que qualquer idioma é uma função discursiva materializada ou concretizada pelo enunciado. E nessa condição reflete não apenas a finalidade das relações sociais através da interação verbal (oral e escrito) como também as condições em que tais relações se produzem numa determinada esfera da atividade humana.

Ao refletir finalidades e condições das relações sociais, entende-se que tanto a atividade do ensino da Língua Materna quanto a do ensino das línguas segunda ou estrangeira no meio escolar não se confina à própria língua mas à “atividade discursiva da qual a língua é um meio” (LEONTIEV, 2001, p. 323), isto é, enquanto instrumento ou signo, a sua função consiste na mobilização de estratégias para que o aluno tenha habilidades necessárias que o permitam não somente o acesso mas também a produção de novos conhecimentos, ao processar os sentidos das relações sociais reproduzidas na interação verbal.

Então, a língua tem a função (in)formativa no sentido de que, através dos processos de ensino-aprendizagem da leitura (compreensão) e da escrita (produção), permite aceder à informação da cultura historicamente acumulada pela humanidade e, ao fazer isso, oferece a possibilidade de atribuir sentido ao significado das relações sociais que intermedeia.

Portanto, ficou a ideia de que independentemente do aspecto semântico de cada língua, pode-se conceber uma prática do ensino de línguas com atividades orientadas para essa finalidade bastando, para tal, a planificação de conteúdos relevantes do ponto de vista de promoção do diálogo instigante entre o que aluno sabe e a novidade que a própria língua deve trazer à discussão das relações sociais.

Saiu-se, portanto, consensualmente em defesa da ideia de que o objetivo da língua no meio escolar encerra a finalidade de ensinar a ler e escrever tomando como referência a sua utilização nas situações várias em que têm lugar a informalidade e a formalidade das relações sociais, cada uma das quais corresponde a determinado gênero discursivo da língua.

E, nesse sentido, o conhecimento das teorias universais de aprendizagem da língua seria menos relevante se comparado com a importância do conhecimento das especificidades dos gêneros discursivos ou textos para o desenvolvimento de uma prática de ensino-aprendizagem baseada na consideração da leitura e da escrita como instrumentos para a construção das capacidades de análise e de interpretação competentes dos fenômenos da realidade (que foram) constituídos nas relações sócio-ideológico-culturais, políticas e econômicas presentes na esfera concreta da atividade humana.

4.1.1.5 *Isolado V: Os inputs da unidade imitação-criação e a transformação do ensino-desenvolvimento profissional do formador*

A compreensão de que a aprendizagem consiste numa atividade que visa ao novo tem sua origem teórica explicada no conceito de imitação-criação em que Vigotski (2007) é autor quando estabelece a existência de uma importante ligação entre o campo do conhecido e o campo de possibilidades no processo do desenvolvimento humano. Ao explicar a ligação, o autor observa que no processo de ensino e aprendizagem o novo tem possibilidades de se realizar exatamente no campo das transições expresso na Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, na transição do que é do domínio real do sujeito aprendente, e que ainda está em fase de maturação, para o que ele pode desenvolver na situação de operação assistida.

É dentro do campo das transições que se pode considerar a imitação e a criação como conceitos cuja finalidade é “explicar processos psíquicos indicadores do desenvolvimento humano. Com eles é possível compreender possibilidades de superação em diferentes estágios da constituição sócio-histórica do homem mediante sua atividade consciente e voluntária”. (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 208)

Tratando-os como indicadores do desenvolvimento humano, Dias De Sousa (2016) vinca a necessidade de admitir que a imitação funciona como experiência viva na apropriação do conhecimento caracterizando-se como uma atividade em que as ações são inicialmente realizadas mecanicamente a partir do que lhes preexiste. A realização automática das ações confirma a presença de um dos tipos da atividade criadora, a atividade reprodutiva, que se baseia em operações de natureza orgânica as quais visam assegurar a retenção de informações e vivências que podem ser ativadas a posterior em algum evento prático.

Numa segunda fase, tem-se o outro tipo de atividade a que o psicólogo russo, Vigotski (2009), se refere que é a atividade propriamente criadora, descrita por Dias De Sousa (2016) nos seguintes termos:

[...] tem a capacidade de esboçar, na imaginação, um quadro de futuro sobre o próprio homem, criando novas imagens ou ações, e não, meramente, a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência. [Nesse sentido] a imaginação é a base da atividade criadora e de acordo com a psicologia é baseada na capacidade de combinação do cérebro humano. Ela se manifesta em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica, [...]. (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 213, acréscimo do autor)

O ponto central da teorização de Vygotski a respeito reside no fato de que abrangendo, inicialmente, uma atividade mecânica, a imitação tem influências substantivas na aprendizagem e no desenvolvimento. São, na verdade, influxos que não podem ser vistos como instintivos, lineares ou sincrônicos nas ações da produção do novo, mas, devem, sim,

serem vistos a partir do seu caráter contraditório e, por conseguinte, dialético permeando mais a unidade das atividades reprodutora e criadora do que as diferenças que cada uma conserva separadamente.

Refira-se que, neste caso, a contradição emerge do processo de combinação dos elementos da realidade para produzir-se o novo que, por sua vez, não se realiza sem a consideração do velho. Acontece que a consideração do velho decorre, ao mesmo tempo, do processo de sua negação.

O que se coloca, então, na unidade consideração-negação da imitação em prol da aprendizagem é a discussão sobre a validade do destino dos processos de ensino, mais especificamente daquelas práticas que relacionam aprendizagem e desenvolvimento na tensão entre uma ligação de identidade (coincidência) e uma relação de unidade. Por essa via, tem-se que as proposições empíricas da imitação circunstanciam uma relação de identidade em que os esforços empreendidos para a compreensão da estrutura da realidade se dão de forma objetivamente repetida e imediata.

É como se a repetição objetiva e direta das formas de compreensão da estrutura da realidade se equiparasse a uma prática puramente mecânica caracterizada por um movimento exterior da experiência interna e subjetiva do sujeito. Acontece que o movimento mecânico da imitação envolve a imaginação, fator importante para a atividade de criação, que é responsável pela sua relação com as ações empreendidas e a realidade, o que obriga o sujeito imitador não apenas a limitar-se unicamente ao exercício mecânico mas a experimentar esse processo vivenciando-o. Na experimentação e na vivência, o sujeito ativa o seu psiquismo utilizando-o em favor da reelaboração e do ajuste de suas ações na atividade que realiza mecanicamente.

Nessa medida, a imaginação conserva alguma afinidade com as ações do sujeito no objeto imitado discriminada em quatro tipos, nomeadamente a relação que a imaginação estabelece com os fatos ou eventos da realidade servindo como seu ponto de partida, o modo sofisticado de articulação do resultado da imaginação nas práticas e fenômenos sociais, a implicância do seu caráter moral e do caráter transcendental na relação com a realidade. (VIGOTSKI, 2009)

A primeira forma (VIGOTSKI, 2009) que liga a imaginação com os eventos da realidade torna explícita a percepção de que a atividade imaginativa não se realiza no vácuo mas parte de situações da realidade que lhe servem de referência e cópia. As situações ou fenômenos da realidade podem sofrer alterações dependendo do lugar que essas referências da realidade ocupam nas ações que o sujeito empreende na interconexão entre imaginação e realidade.

A segunda forma (VIGOTSKI, 2009), o modo sofisticado de articulação do resultado da imaginação nas práticas e fenômenos sociais, toma em consideração experiências de

outrem que circulam na sociedade que podem até representar práticas socioculturais dessa mesma sociedade. Ao se integrarem na imaginação, essas práticas aumentam em muitos aspectos “as possibilidades de criação dos sujeitos, pois eles podem imaginar a partir de experiências de outras pessoas, mesmo sem ter vivido, diretamente, em sua experiência pessoal”. (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 214)

A terceira forma integra o caráter moral em que se fala do transcendental na relação imaginação-realidade, colocando-se o problema de sensibilidade estético-moral e o problema em que os resultados da imaginação suplantam os limites dos referenciais de sua produção, respectivamente. No caso da sensibilidade estético-moral discute-se o encontro do afetivo-emotivo com as imagens produzidas pela imaginação. (VIGOTSKI, 2009)

O que pode-se inferir desse encontro, na percepção de Dias De Sousa (2016) é que, por um lado, na imaginação “a emoção parece selecionar imagens, ideias que estejam adequadas ao sentimento que domina o sujeito em determinado momento” (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 214), sinalizando o domínio da emoção sobre o sentimento e, por outro lado, é a própria imaginação que afeta o sentimento.

A quarta maneira (VIGOTSKI, 2009) de a imaginação se relacionar com a realidade integra também o caráter transcendental. Todavia, a imaginação produz uma realidade cuja natureza não tem nada a ver com as referências que lhe serviram de base inicial. Nesse caso, o novo resulta de uma atividade de superação das afinidades iniciais (do caráter moral, da complexidade dos fenômenos socioculturais, dos aspectos da realidade) com as quais a imaginação estabelece seus vínculos de existência.

A teorização da imitação-criação nos moldes acima expostos pode empregar-se aos processos formativos do professor como uma importante ferramenta epistemológico-metodológica para a vivência da *obutchénie*-desenvolvimento na formação didática dos formadores de professores de línguas. Refira-se que os pressupostos teóricos da imitação-criação não se empregaram a quaisquer tipos de formação profissional docente, mas àqueles que consideram a perspectiva desenvolvimental do ensino como o motivo estruturante da necessidade da formação didática do professor.

O ponto fulcral desta perspectiva é que tal como “na escola a criança não apreende o que sabe fazer sozinha mas ainda o que não conhece mas lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação” (VIGOTSKI, 2007, p. 331), as atividades de ensino e de aprendizagem que referendam o caráter desenvolvimental nos processos formativos de professores seguem praticamente a mesma lógica.

Ou seja, ao se orientar para a novidade, os processos formativos do professor lançam a sua atenção não mais para o que os professores sabem mas para o que têm necessidade de saber, no âmbito das exigências da profissão, para responderem adequadamente aos compromissos que lhes são inerentes.

A consideração das exigências da profissão docente no processo formativo significa reconhecer a importância do objeto desta pesquisa no processo de (auto)desenvolvimento, que é justamente a busca pelo conhecimento profissional da atividade de aprender e de ensinar a língua. O conhecimento dessa atividade só é possível quando a própria atividade de investigação do processo formativo compreender que a imitação

tem a mesma relevância na colaboração com o outro mais experiente [o formador], em relação ao nível de possibilidades apresentado pelo professor em formação. No intervalo entre o que é concretude na prática docente e aquilo que em potencial pode desenvolver, a imitação se apresenta como fundamental, pela via de colaboração. (LONGAREZI, 2017, p. 208, acréscimo do autor)

Assume-se, então, que a justificativa para tomar a centralidade da colaboração no aprender e no ensinar a profissão docente tem a ver com o fato de que a atividade que circunstancia a docência é uma atividade intelectual que se dá e depende das condições históricas determinadas as quais implicam saberes de várias ordens. Nesse íterim, o reconhecimento, o acesso e o enfrentamento das determinações históricas requerem a participação colaborada e coletiva dos professores para a interpretação e ressignificação dos sentidos e modos de produção cultural da sociedade em que eles próprios são co-autores.

Assim, a construção colaborada do pensar e fazer docentes através da pesquisa tem a “ vaidade ” de instituir uma inovação criativa nas práticas docentes dos formadores, o que não só

pressupõe conhecimento e autoridade sobre ela no que diz respeito às suas finalidades [como também] requer a transição da docência centrada no ensino para uma docência baseada na construção da aprendizagem, em que tanto os professores quanto o aluno instituem-se como parceiros do processo de ensino – aprendizagem”. (MARRA; MELO; PEDRO, 2018, p. 179-180, acréscimo do autor)

Cientes de que a compreensão e realização desta “ vaidade ”, enquanto atividade formativa, é um “ processo que se institui dialeticamente, portanto, implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica, [...], o que não é comum nos programas de pós-graduação [...] ” (MELO, 2018, p. 27), analisaremos os elementos, situações ou fatos que testemunham as potencialidades-sínteses erigidas a partir da imitação de todo o processo de pesquisa como espaço didático e formativo do investigador e dos formadores de professores de línguas.

4.1.1.5.1 **Episódio F:** A formação teórico-metodológica como meio de imitação-criação da atividade profissional docente

O modelo processual didático-formativo que assumimos aqui, além de estabelecer a base investigativa material e concreta de todo o processo formativo dos formadores de

professores de línguas, foi utilizado como instrumento por meio do qual foram realizadas as operações de mediação constituidoras do campo de significação do investigador que, por sua vez, permitiram apreender o campo de significação dos formadores no âmbito da imitação-criação na sua relação com os conceitos teóricos da perspectiva histórico-cultural.

Neste caso, por um lado, a **IDF** possibilitou a constituição do *corpus* de dados a partir do qual se realizou a produção da síntese sobre o desenvolvimento da atividade docente de línguas tendo presente o potencial criador dos formadores, testemunhado no seu processo de imitação-criação e, por outro, vincula a compreensão de que ela figura como uma epistemologia geral de investigação inscrita no contexto da teoria histórico-cultural.

Assim, tanto o *corpus* de dados da pesquisa bem como o de levantamento dos aspectos sob a base dos quais se realizou a análise das potencialidades criadoras dos formadores não são expressivos, mas o resultado das atividades programadas ciclicamente que consistiam fundamentalmente no levantamento das necessidades formativas e na conseqüente instrumentação teórico-metodológica, sendo que esta última incluiu a prática letiva (a leção).

A constituição do *corpus* para a análise e síntese das potencialidades criadoras tem a especificidade de que, além de estudos teóricos e construção e observação de aulas coletivamente, a ele se acrescentava questões com base nas quais se entendeu ser o instrumento de avaliação comparativa entre as proposições teóricas e metodológicas discutidas no grupo e a síntese que delas foi sendo realizada a partir das práticas letivas (leção) concebidas e estruturadas no grupo de formadores.

O intuito de abordar comparativamente a avaliação era o de proporcionar um espaço para a conscientização da importância dos significados e sentidos dos pressupostos teóricos e metodológicos trabalhados no coletivo e apontar quais sínteses possíveis os formadores elaborariam por forma a estabelecer uma unidade entre tais pressupostos e as formas e modos de concepção e realização da atividade docente, mais precisamente da atividade de ensino-aprendizagem de línguas. E, devido a condicionamentos de tempo e de ocupações burocrático-profissionais dos formadores, a atividade analítico-avaliativa e a produção da síntese constitutiva da alegada unidade teoria-método-ensino acabou sendo tarefa do investigador.

A nossa compreensão de que o processo de teorização do conteúdo de parte dos elementos e do método fundantes da Teoria Histórico-Cultural constitui o **meio** privilegiado da imitação-criação, pressupõe a utilização do termo meio como uma categoria que nos remete aos conceitos de ferramenta e de instrumento bastante trabalhados na discussão que Vygotski faz sobre a relação da linguagem e do pensamento em defesa da formação humana. Em Leontiev, tal conceito tem implicações teórico-epistemológicas muito significativas quando ele o relaciona com as noções de objetos e ferramentas entendidos como que estando na mediação da formação da mente e da consciência. (ZINCHENKO, 1998)

A discussão que queremos trazer à ribalta é a teorização do instrumento como uma entidade importante que participa na formação humana. Sendo essa entidade para Vygotski a palavra que funciona como ferramenta mental, o signo, que medeia a relação entre consciência e cultura, para Leontiev essa mediação relaciona a mente e a consciência através dos objetos e ferramentas implicando para o efeito a realização da atividade.

Para Leontiev, a grande sacada foi a de ter constituído teoricamente a atividade sob a base da psicologia considerando-a como que se realizando em duas faces unidas, a interna e a externa, servindo de instrumento para a mediação da mente e da consciência. Nesse aspecto, a sua teoria da Atividade aponta haver uma unidade entre a atividade humana e o desenvolvimento da consciência no confronto entre o movimento da atividade externa com os objetos e o movimento da atividade interna e subjetiva do Homem. A atividade interna é portadora da consciência porque ela resulta da atividade com os objetos e da relação que o próprio Homem estabelece com os seus pares.

Em seu livro de 1978, *O desenvolvimento do psiquismo*, publicado pela Editora *Livros Horizontes*, em Lisboa, Leontiev destaca que quando se fala da atividade com objetos é preciso concebê-la como uma atividade não apenas na dimensão físico-material palpável ou concretizada pelos nossos órgãos de sentido, a visão, mas também na perspectiva que considera o objeto como instância que embarca as produções simbólico-culturais de que determinados indivíduos detêm nas suas relações sociais. O que envolve conteúdos e suas respectivas formas oriundas das relações sociais determinadas; conteúdos e formas que consideramos nos remeterem ao campo de significação e de sentidos produzidos socialmente.

Vale a pena sublinhar que a cultura, na concepção de Vygotski, constitui-se como instrumento simbólico e material na consciência humana pela linguagem (a palavra ou o signo) e se comporta como um campo de significados socialmente produzidos. Considerada dessa maneira, a cultura se identifica, então, com a concepção leontieviana de ferramentas e objetivos como instrumentos mediadores na formação da consciência humana pela atividade por incluir no seu aparato conceitual a dimensão das significações; ou seja, em ambos os teóricos a colocação teórica da noção de instrumento envolve a questão da mediação simbólica da cultura e dos objetos (físicos ou psicológicos) para a formação e desenvolvimento humano.

Para viver e experimentar a imitação-criação no contexto do desenvolvimento do pesquisador e dos formadores de professores participantes da pesquisa utilizamo-nos dos instrumentos operacionais (os planos de cada atividade de formação teórico-metodológica, as 4 observações conjuntas de aulas e perguntas de obstinação), das anotações sobre as observações, bem como da concepção da noção de objeto preconizada por Leontiev, ambos, como signos por meio dos quais permitimo-nos ingressar no campo das significações e sentidos construídos sobre alguns conceitos da teoria histórico-cultural em sua unidade com a atividade de ensino-formação em línguas.

De instrumento à atividade de comunicação com signos como uma nova síntese da língua. Aqui a língua transita de sua concepção instrumental para atividade de comunicação com signos. Esse foi um dos pontos essenciais que demarcou o estabelecimento de um novo olhar epistemológico sobre ela (a língua) que, doravante, passamos a considerá-lo produto de uma reelaboração do pensamento mediado dos formadores em prol da compreensão científica do objeto do trabalho profissional no quadro de seu processo de apropriação dos conceitos constituintes da teoria histórico-cultural.

Embora tenha sido amplamente sintetizada a questão da instrumentalidade da língua na comunicação, o fato agora é que podemos afirmar que foi graças à revisitação do estudo realizado de algumas ferramentas teóricas do quadro histórico-cultural do ensino e da formação profissional docente que possibilitou a apropriação conceitual do termo “instrumento de comunicação” testemunhando-se seus efeitos na qualidade discursiva dos formadores a esse respeito.

É que o discurso segundo o qual a língua é “instrumento de comunicação”, embora considerando a realização da comunicação pela compreensão e expressão, foi visto como que contendo uma complexidade teórica que convergia para a ideia de que a utilização da palavra como signo¹¹ ocorreria numa relação de sua associação com a realidade que ela designa e que a relação do sujeito com o processo seria uma relação de exterioridade e de transmissividade.

Isso pode se explicar e compreender a partir do que Cardoso pontua sobre a realização da linguagem com objetos da realidade que determinadas correntes teóricas da linguística parecem sustentar: “quando se diz que a linguagem alude a uma exterioridade, ou que a palavra diz respeito aos objetos, deve-se entender que é a palavra que constitui os objetos, ou seja, sem palavras os objetos não têm existência”. (CARDOSO, 2003, p. 19)

A colocação feita abaixo por um dos formadores complexifica a consideração de que língua é instrumento de comunicação nessa perspectiva, uma complexificação que não só não assume a comunicação sob a inteira alçada da língua como também sugere a consideração da sua conceitualização como atividade com os signos que incorpora

¹¹ A visão segundo a relação da linguagem e do pensamento analisa-se sob a necessidade de se conceituar a noção de sua referência. Assim, as abordagens da língua vão cingir suas análises no objeto tradicional dos estudos linguísticos, a relação das palavras com as coisas, de diferentes perspectivas do signo nomeadamente, o paradigma de representação de Saussure segundo o qual a conversão da palavra (significante) em signo se dá sob a condição de ela se ligar apenas àquilo que significa. Esse paradigma desdobra-se em formação de escolas especializadas: a Escola de Praga, representado por Jakobson, em que a questão da referência (da significação) desloca-se da língua para a estrutura funcional sincrônica a serviço da comunicação; o círculo de Copenhague enfatiza a significação nos planos da relação entre conteúdo (significado) e significante (expressão). Ou seja, pela primeira vez, tenta-se sair do signo como referência da significação destacando-se o conteúdo, o que faz surgir as abordagens discursivas da linguagem que vão desde as fenomenológicas às concepções que defendem a realização da historicidade e culturalidade social do significado de diferentes posicionamentos da dialética marxista (Vygotski, Voloshinov, Bakhtin, etc.) (CARDOSO, 2003), sendo estas últimas uma das fontes de referência epistemológica da nossa síntese dialética em relação à concepção da língua.

instrumentos objetivos e subjetivos em unidade dialética da ação comunicativa:

Fanu: *Portanto, um comunicar não verbalizado, não fazer nenhum gesto, não ter nenhuma atitude também pode ser uma forma de comunicação. Agora, a compreensão, ali é preciso chamarmos a questão da subjetividade. Nem sempre aquilo que eu digo é aquilo que se percebe. Mesmo verbalizado (11.10.2016)*

Na fala do formador, há uma assunção implícita de que uma das dimensões da comunicação é também a subjetividade uma vez que considera a compreensão, enquanto uma das suas categorias, como uma entidade subjetiva. O fato é que o que substancia importância na fala do formador não são as dimensões subjetivas ou objetivas de que se reveste a comunicação (embora sejam relevantes) mas a busca de uma articulação consciente do discurso na releitura do conceito que considera a língua de “instrumento” de comunicação com relação a sua referência.

Desse ponto de análise, o mundo é considerado o objeto a que a língua faz referência no sentido de que é dele que o sujeito busca o conteúdo e a experiência que subjetiva e objetiva dialeticamente resultando na formação da consciência de si e da realidade das coisas. Salienta-se que a dimensão semiótica da língua, embora importante, foi caracterizada como que tendo uma relativa autonomia em face da referência linguística acima apontada na medida em que a comunicabilidade da língua ficou, definitivamente, na atividade que se realiza com o sistema de valores puros da língua, a atividade discursiva. A seguir, algumas sínteses sobre os sentidos atribuídos a essa atividade pelos formadores baseando-se no que destacamos como sua imitação e combinação criativa dos valores puros da língua.

A atividade linguística do sujeito e a produção do discurso. Tomando como referência as atividades da formação teórico-metodológica e do ensino realizadas com os formadores, o “calcanhar de aquiles” mais proeminente que foi acompanhando a teorização e o ensino do Português no âmbito da pesquisa foi a presença de dificuldades no estabelecimento da eventual ligação do significado da atividade linguística do formador em termos de discurso que produz para si próprio e sua importância social. Em outras palavras, como é que a ação da linguagem dos formadores se comportava em relação aos objetos da realidade e da experiência a que se referia na IDF?

No início da Intervenção Didático-Formativa, a ação da linguagem era muito presa às unidades puras da língua e das memórias livrescas da formação inicial para resolver discursivamente as questões teóricas colocadas para pensar a teorização da Língua Portuguesa, como já apontado acima.

Contudo, notamos que quanto mais se avançava com o estudo para a utilização da “compreensão do conceito como instrumento mediador da relação dos seres humanos com a realidade”(SFORNI, 2017, p. 89), as unidades puras da língua, quais sejam as palavras no sentido dicionarizado, se revelavam encarnar progressivamente os objetos materiais

e simbólicos da realidade não como discursos que representam apenas o eixo histórico momentâneo do acontecimento da enunciação linguística mas também como revelação dos aspectos da língua na perspectiva histórica mais larga do contexto da sociedade moçambicana.

Significa que, as enunciações linguísticas dos formadores, ainda que impregnadas em discursos de acontecimentos momentâneos, se referiam a objetos cujos acontecimentos estavam fora de si, reportando-se à sociedade no sentido mais abrangente. Esse fato configura, desta feita, a demonstração inequívoca de que a enunciação efetivada por meio das unidades puras da língua, além de se referir a objetos que lhes são externos, por via dessa referência os eventos sociais passam a ser objeto da consciência do enunciador. É o que o sentido do recorte da fala de um dos formadores que transcrevemos abaixo transmite:

Irany: *Doutor, a base da educação linguística deveria centrar-se nos problemas reais da nossa sociedade, várias situações pelas quais as pessoas passam e debater as suas causas através da língua... entendo a partir de agora que à medida que falamos a língua, trazemos dentro dela não o ensino de como ela se organiza mas a mensagem sobre a nossa história como sociedade e como é que cada um de nós faz-se localizar dentro dela [...] e nós passamos todo tempo a corrigir o português correto. Se formos a ver bem, aí dentro da língua portuguesa tem o útil e o agradável para criar interesse e curiosidade nos nossos alunos!!!.* (11.10.2016)

Nesse sentido, a imitação como vivência dos conceitos teóricos foi determinante não somente para a transformação da língua como instrumento de comunicação para a compreensão de que ela constitui a atividade discursiva do sujeito historicamente determinada, como também para a transformação de outras formações discursivas de ordem mais geral da sociedade e que, como exemplifica a fala acima, precisam de uma relação mais dialógica com as pedagogias escolares de línguas.

Nesse aspecto, é muito incisiva a compreensão ativa da língua que se denuncia e reclama no extrato acima na sua dimensão de instituinte do substrato simbólico de valores que estruturariam os diversos campos da formação discursiva, sendo os mais sonantes o político, o cultural, o econômico e o social da vida das comunidades humanas.

Entenda-se: o fato de se utilizar a terminologia “formações discursivas mais sonantes” não significa que elas sejam as mais importantes; significa que essas formações pertencem a campos em que o discurso é mais mediatizado e, por essa razão, tem influências sobre outras esferas do domínio da atividade linguístico-discursiva.

A combinação criativa da língua, pela agregação da sua dimensão sígnica, com a sociedade a que se dirige como o seu objeto referencial parece aqui testemunhar a superação da apontada relação de exterioridade dos seus falantes, mormente os formadores

de professores do português da UP-Bera/Moçambique.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a dimensão redutora com que se caracterizava a função instrumental da língua ganha um novo horizonte ao se lhe atribuir o significado do seu papel ativo na comunicação, como uma atividade do sujeito falante na sua relação prática e mediada com os fenômenos sociais.

Austin (1962) é o linguista que desenvolveu estudos orientados para a superação da teoria do significado restrita apenas aos signos para uma teoria da ação buscando compreender as condições em que se dá o sucesso dos atos humanos a partir da análise dos enunciados performativos e dos atributivos.

O estudo do linguista britânico John Langshaw Austin (1911-1960), concluiu que o sucesso dos atos humanos baseia-se nos atos discursivos sob a orientação da filosofia analítica dos atos de linguagem e fala. Segundo essa filosofia, a linguagem e a fala são sentenças que não apenas descrevem uma dada realidade, como também a modificam ao descrevê-la. (CARDOSO, 2003)

Assim, afirmaria Cardoso que a ação dos atos humanos na modificação da realidade pode ser observada nos atos de fala em modalidades locucionárias, ilocucionárias e perlocucionárias que deixam alguma mensagem quando proferimos alguma fala de qualquer natureza:

Os atos locucionários (e dentro deles o fonético, o fático e o rético) são os atos de dizer alguma coisa (proferir uma sentença com determinado sentido e referência); os atos ilocucionários são aqueles que realizamos ao dizer alguma coisa (informar, avisar, ameaçar etc.); os atos perlocucionários são aqueles que realizamos por dizer alguma coisa (convencer, surpreender, confundir etc.) (CARDOSO, 2003, p. 101)

Embora desprezando quase na totalidade a utilização da unidade linguística na atividade discursiva do sujeito, a importância de Austin para a imitação da língua está no fato de ele ter preferido explicar a concepção da língua a partir do que se diz toda vez que se realiza uma atividade linguístico-enunciativa, aqui designada por ato de fala.

Obviamente, no dizer tem-se a presença da unidade linguística de alguma forma (língua oral). É nesse sentido que apontamos o mérito do formador ao afirmar que a referência da língua deve ser explicada tendo em conta as marcas dos objetos deixados pelo *ato do dizer* e tais objetos são a síntese da realidade expressa do mundo real ou, pelo menos, a sua referência implica a consciência de sua existência.

O que mais se pode dizer da colocação acima do formador? Tomou os traços reais atribuídos ao idioma português e os comparou com a materialidade que a sua função social exprime no atual momento histórico da sociedade moçambicana e criou uma síntese pessoal sobre a realidade concreta do uso dessa língua em Moçambique.

Em outras palavras, o conteúdo de sua alocução expõe, em tese, que a língua não apenas relaciona os objetos do mundo de forma imediata como também, ao relacioná-los, institui na consciência humana uma relação mediada desses objetos com a sua condição histórico-social que os deu origem.

Isso não é nada mais ou nada menos que uma apropriação praxeológica da língua que, ainda que se caracterize por estar numa fase embrionária, demarca a superação da relação imediata do formador para a sua relação mediada. Demarca ainda a descoberta de que a função de qualquer língua integra a dimensão da atividade constitutiva do ser humano na sua relação com a realidade. É no processo de integração e realização da atividade que, enquanto objetiva e subjetiva a realidade, ele forma e desenvolve a sua personalidade.

Nesse sentido, parece-nos que o extrato do formador representa a abordagem da língua, a que aqui se faz jus, partindo da perspectiva discursiva proposta por Bakhtin e o seu Círculo. Este filósofo da linguagem russo propõe uma visão da língua partindo do pensamento que envolve temáticas como “linguagem, ideologia, história, relações de poder e a formação dos sujeitos” (CASTRO, 2010, p. 91) por meio das quais estabeleceu balizas para desenvolver estudos em volta de processos de apropriação e produção dos sentidos.

Para realizar esse trabalho, Bakhtin centra-se no discurso como uma noção da “língua em sua integridade concreta e viva e não [...] como objeto específico da linguística” (CASTRO, 2010, p. 94) e, desta forma, aborda o discurso estudando a linguagem orientado pela perspectiva translinguística, a partir de processos externos à própria língua, mormente os processos de interação verbal.

O avanço da análise dos elementos imitados das unidades linguísticas puras exige a necessidade de fixarmos, sob a forma de síntese, o que foi apropriado no decurso do processo como uma forma de garantir uma transição pacífica a concepção da língua como um processo de materialização do discurso.

Sintetiza-se que a concepção de língua como instrumento e atividade de comunicação são pontos fundamentais que estiveram na origem da constituição de uma nova abordagem de instrumento e de atividade na aprendizagem dos processos de construção da compreensão e expressão linguísticas. Essa nova abordagem conferiu uma nova qualidade à função ou atividade mediadora da língua à qual se adiciona a noção de discurso que é objeto de análise que se segue, também que se figura como resultado de um esforço analítico de produção de sentidos dos dados empíricos.

De alguma forma, ao debruçarmos-nos sobre as conceptualizações da língua presentes nos dados empíricos da pesquisa, o termo “discurso” foi aparecendo recorrentemente suportando usos por vezes diferentes, por vezes sinônimos ou sinalizando de forma ambígua e de difícil compreensão os objetos a que ia fazendo menção. Como forma de nos atermos

às implicações do termo no crivo da comunicação linguística quando se afirma que a língua é discurso, procedemos à análise de algumas situações com que nos deparamos no âmbito da produção do conhecimento linguístico junto a formadores.

Tomou-se para análise uma das afirmações de **Irany** cuja proposição dava conta de que *A primeira língua não tem referência, mas a segunda tem que é a primeira* que foi proferida unanimemente quando do debate em torno das estratificações conceituais das línguas em materna, segunda ou estrangeira. Para o efeito de análise, pensamos ser nesse ponto que podíamos introduzir a teorização da enunciação trabalhada nos estudos teórico-metodológicos, utilizando-nos dessa assertiva concreta alegadamente de domínio de todos.

Considerando que a enunciação é um processo que o sujeito enunciador empreende culminando com a passagem transformadora da língua ao discurso, tomou-se como objeto de análise o conceito de diálogo ente pesquisador/ formadores como unidade discursiva. Ou seja, que entendimento se tem da noção de discurso e como é que o mesmo se configuraria na afirmação que levantamos.

Phyri-*Ensinaram-nos sempre que as línguas se classificam em maternas, segunda ou estrangeira. A Língua Materna é aquela que a gente fala em casa; a nossa primeira língua. A segunda é, por exemplo, a Língua Portuguesa e a terceira, normalmente, tem sido uma língua franca. Agora, se existem dados que contraponham isso seria bom que a gente conhecesse.* (11.10.2016)

O espaço da discussão apontou para a necessidade de compreender o que é que levou o grupo a chegar a tal conclusão e o que é que denominariam como referência. Eles próprios concordaram que tomaram como referência as unidades linguísticas puras, permitindo assegurar que em causa está a facilidade que um falante nativo teria em face dos processos com vista à consecução de habilidades fonético-semânticas que ocorrem na sua língua. Estas são entendidas como o resultado de um processo de aquisição que dispensaria qualquer referência, isto é, qualquer ponto de partida. Inversamente, a segunda e a língua estrangeira teriam as suas referencialidades na língua materna.

Apontei que a unidade discursiva estava exatamente nessa explicação que deram que, de alguma forma, resulta de um modo particular de como eles próprios compreendem a língua. Ou seja, que a noção de discurso carrega na sua essencialidade a questão da subjetividade linguística no processo da constituição do sentido, já que este se dá no entrosamento entre língua, sujeito e história. (TEIXEIRA; FLORES, 2010)

O ponto é que é interessante que mesmo defendendo-se uma abordagem linguística que sua toma centralidade nas relações sociais e a cultura, como já apontado acima, parece-nos que essa defesa tem uma sustentação dispersa pela falta da consciência das suas implicações na utilização das unidades linguísticas puras na atividade da comunicação.

De qualquer modo, foi significativo e transformador o fato de se ter apropriado da enunciação como modo particular do sujeito de se relacionar com a língua para produzir sentidos. Essa apropriação levou-nos a considerar na atividade linguística a enunciação como forma específica que o sujeito estabelece com o mundo, como o percebe e o constrói e o lugar que ele ocupa nesse processo.

Acontece que essa forma específica de relacionamento com o mundo que se materializa através da enunciação, ela própria é resultado de discursos. Sobre esse aspecto, Fanu coloca uma pergunta, aliás, várias:

Doutor Marra, sei que a modalidade da pesquisa não o permite estar na condição de respondente das nossas perguntas, mas o que eu queria colocar é o seguinte: se enunciar significa produz discurso, então toda enunciação se move sempre em direção do discurso? Que fenômeno é esse mesmo e como se realiza? Há muita ficção, sabe! (11.10.2016)

Primeiro importa sublinhar que que está aqui uma relação de poder instalada entre os formadores quando privilegiam os títulos acadêmicos como vocativos ou formas de tratamento entre eles e com o pesquisador. Esse fato demarca, de alguma forma, a noção bakhtiniana de diálogo que defendemos no trabalho.

Duas coisas que considero relevantes no extrato: a consciência de que o meu papel naquele momento e espaço coletivos não era o de pesquisador tradicional, o de receber e analisar as perguntas do grupo e dar respostas cabais produzidas por mim. O meu papel era, claro, o de um dos debatedores com os restantes co-profissionais que aprende com as objeções, inquietações e produções, as reflexões que produzem sentidos para todos nós como profissionais de ensino.

A segunda coisa, a atitude questionadora do formador constitui um princípio fundador da aprendizagem, na medida em que “exige um processo ativo do sujeito” (SFORNI, 2017, p. 91) problematizando o objeto em análise. Mas, por outro lado, tenho que conjecturar no sentido de que a questão colocada não estava isenta de uma visão de problemas, diante da necessidade de busca pela compreensão das formações discursivas, baseada no estabelecimento de uma lista de soluções possíveis já prontas.

Na condição de debatedor, talvez o único papel que me cabia era o de criar ainda mais dificuldades para estimular o pensamento criativo dos colegas para se deslocarem da eventual atitude natural ou naturalizada em relação ao conceito de discurso para uma atitude mais mobilizador de suas idiossincrasias para a própria pergunta que colocam.

Uma resposta básica dada à questão pelo grupo se direciona para a ideia de que sem o processo de enunciação não existe discurso. Este é, avaliando a síntese do grupo, o núcleo do conteúdo da enunciação que como acontecimento discursivo se dá sob diversos formatos e modalidades e nos diferentes níveis das relações humanas, isto é, o discurso

acontece desde as mais triviais interações verbais das pessoas às mais complexas formações que configuram as diferentes disposições socioculturais, simbólico-representacionais por meio das quais as pessoas tomam posições como sujeitos historicamente constituídos.

Nesse caso, foi oportuno lembrar que esses complexos formatos de realização do discurso nas relações humanas configuram um dos principais aspectos dos estudos enunciativos em Bakhtin, a questão dos gêneros como tipos discursivos que contemplam natureza e diversidade do fenômeno da enunciação incomensurável.

Admitindo que é nesse aspecto que consta a dificuldade de se definir o caráter geral do enunciado, e nem por isso deve-se minorar a sua heterogeneidade nos gêneros discursivos, Bakhtin aponta a existência de gêneros discursivos mais simples (primários) e de gêneros discursivos mais complexos (secundários) cujo aparecimento resulta de uma experiência cultural diferenciada entre os dois. Alguma síntese do próprio autor a respeito pode ajudar a esclarecer-nos:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas **condições da comunicação discursiva imediata** (O grifo é do pesquisador). Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...]. (BAKHTIN, 2016, p. 15)

Considerando a fala literal de Bakhtin, parece que conseguimos abstrairmo-nos e encontrar o essencial na fala do professor sobre a ideia de que o discurso teria um caráter ficcional. Não coube a mim a tarefa de corroborar a ideia de que a essência do conceito de discurso se constrói pela ideia de sua ficcionalidade, portanto, irreal. Mesmo assim, para o efeito da análise essa ideia chama atenção ao fato de que ela se aproxima, pelo conteúdo da irrealidade, a uma síntese precipitada de que o discurso seria uma formação da língua afastada, inexistente ou inacessível para o curso normal da vida concreta das pessoas.

Essa síntese pode conter alguma verdade ou equívoco por dois motivos. Em relação ao seu lado da aparente verdade, a ficcionalidade do discurso pode ser interpretada como que associada ao entendimento de que ele, já que não tem uma existência imediata e inflexível, não tem efeitos concretos na vida real das pessoas. Fica aqui aqui um apontamento importante que podemos usá-la para contrapor esse entendimento: a existência do discurso acontece na relação mediada que o conteúdo da enunciação mobiliza entre o sujeito enunciador e a realidade enunciada.

O segundo motivo, que é objeto em defesa do qual sustentamos a nossa concepção discursiva da língua, pontua o entendimento de que a ficcionalidade do discurso pode estar

atrelada a ideia de que ele é uma abstração e, nessa condição, não é visível a olhos nus. A sua existência depende do quanto o sujeito enunciador é interpelado pela realidade a ponto de utilizar a língua como recurso para a satisfação da interpelação.

O processo de enunciação se materializa no discurso, mas esse processo se dá em determinadas esferas da vida. Se consideramos que o discurso é a esfera em direção à qual a enunciação se move, precisamos compreender que ele se define pela posição político-ideológica que o sujeito assume na sua relação com a língua(gem). A questão que fica é a necessidade de compreender que o enunciado se manifesta sob variados e complexos gêneros, aqui designados por gêneros discursivos, criando um imbricamento complexo entre gêneros secundários e primários do discurso.

Nesse ponto, a opinião de Bakhtin é clara:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado 'fluxo discursivo', da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. (BAKHTIN, 2016, p. 22)

A definição do discurso como efeito de sentido instigou a que os formadores aprofundassem o lugar do sujeito enunciador nesse efeito. Assim, foi constatado que o referido lugar seria encontrado não apenas tendo presente a consciência de que o sujeito deve sentir-se interpelado como também devem ser considerados, nesse sentimento, o grau e a extensão do modo em que o afetam ou o atingem as condições de produção de outros discursos com os quais desenvolve a sua síntese. Essa seria a nova concepção de língua que foi já expressa como atividade da comunicação voltada para compreensão e expressão.

A compreensão criativa da didática como função discursiva da formação em Língua Portuguesa. Entre outros aspectos, os conceitos constituintes da teoria histórico-cultural, que antes eram percebidas como simples definições enciclopédicas, designadamente a atividade, o desenvolvimento psicológico e humano, a práxis pedagógica, o signo e a enunciação ou o enunciado, viram-se tornar objeto das preocupações do trabalho didático dos formadores, sobretudo quando os formadores se mostraram sentir-se afetados pelo seu conteúdo e forma de pensar o ensino. Podemos ousar afirmar que o sentimento de afetividade foi que impulsionou a manifestação de sua vontade (motivo) para estudar e reestruturar coletivamente a organização da aula sobre o texto narrativo, ainda que o tempo cronológico letivo na universidade não permitisse mais a sua ministração.

Como grupo, refletimos sobre o que queríamos (o conteúdo) fazer com o texto narrativo para que os formandos do curso de português pudessem aprender efetivamente. A resposta encontrada para essa questão foi a de estudar os gêneros para além do que já sabíamos ou, pelo menos, do que tínhamos aprendido, para responder à convicção

epistemológica que doravante assumimos, o ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico.

O ponto de partida do estudo foi a análise do próprio conceito de “texto narrativo” buscando compreendê-lo como um conhecimento historicamente acumulado a partir de sua referência histórico-genética, mas também tomando como ponto de apoio o modo já analisado, enquanto gênero discursivo, foi trabalhado no contexto dessa pesquisa-formação. O texto narrativo foi revisto e conceptualizado como uma unidade de sentido que tem um atributo que o qualifica, a narração, permitindo-nos afirmar que estamos diante de uma unidade de sentido da atividade de comunicação linguística em que a característica da narração é predominante.

Assim, o objeto de estudo coletivo para a concepção de um novo plano de aula passou a ser a narração, por esta constituir o conceito nuclear da atividade de ensino para a temática em eleição. Nesse caso, o seu conteúdo foi instituído como substância do objeto do estudo coletivo para o qual se empreendeu esforços para melhor conhecê-lo dentro da lógica que conduziu os formadores a captar a essência dos fenômenos da realidade que representa, guiando-se pela dimensão comunicativo-discursiva da língua e sob o apoio conceitual de Mikhail Bakhtin e Patrick Charaudeau ¹² e apoiando-nos de alguns elementos-eixos do modelo de análise de Antunes (2010).

Importa referir às descobertas de referência imprescindível para a construção narrativa:

O ensino do texto narrativo que circula nas escolas (serve para narrar e contém personagens que ocupam lugares diferentes de acordo com o papel e relevância) aborda uma parte da problemática a qual não aponta as diferenças conceituais entre os principais elementos. Os mais visíveis são as terminologias de narrativa, narrativo, narração, conto e descrição que têm diferenças demasiadamente acentuadas precisando uma prudência teórica sobre o lugar que cada uma ocupa no todo do sentido da unidade da língua;

A designação de texto narrativo parece ser de ordem estrutural da língua e, por consequência, contraditória do ponto de vista conceitual uma vez que

A narrativa é uma totalidade, o narrativo um de seus componentes. A narrativa corresponde à finalidade do ‘que é contar?’, e para fazê-lo descreve, ao mesmo tempo, ações e qualificações, isto é, utiliza os modos de organização do discurso que são o Narrativo e o Descritivo. (CHARAUDEAU, 2014, p. 156)

O narrativo é uma função que opera através da descrição e da narração. As operações do descritivo e do narrativo dependem da visão do mundo que constroem e do papel que o sujeito desempenha ao descrever ou narrar. Ou seja, ao descrever, o sujeito pode realizar

¹² Linguagem e discurso: modos de organização (2014)

um recorte da realidade que descreve e apresentá-lo tal como ela é precisando apenas que o público-alvo a reconheça por via do seu recorte ou pode imprimir suas marcas subjetivas.

A descrição e a narração implicam o sujeito de alguma forma na medida em que este vai ter que se encontrar na condição da atividade em graus diferentes:

O sujeito que descreve desempenha os papéis de observador (que vê os detalhes), de sábio (que sabe identificar, nomear e classificar os elementos e suas propriedades), de alguém que descreve (que sabe mostrar e evocar). O sujeito que narra desempenha essencialmente o papel de uma testemunha que está em contato direto com o vivido (mesmo que seja de uma maneira fictícia), isto é, com a experiência na qual se assiste a como os seres se transformam sob o efeito de seus atos. (CHARAUDEAU, 2014, p. 157)

Outro aspecto de destaque para o conceito de narrativa é o fato de que a sua construção não obedece a uma lógica preexistente cabendo reconstruí-la para o descobrimento da intriga, a totalidade da narrativa. A grande novidade que descobrimos nesse aspecto é que, uma vez que precisamos identificar a totalidade narrativa, alguns elementos de base podem apoiar essa atividade aqui identificados como actantes, processos e sequências.

A construção narrativa tradicional cinge-se apenas nas ações por meio das quais separa os personagens em principais, secundários, redondos ou planos ou de outra natureza prestando atenção à sua organização do ponto de vista linguístico. O papel dos actantes¹³ tem muito a ver com a ação a que se ligam, o que lhes confere o estatuto do domínio das ações “Entretanto não se deve esquecer de que se trata de categorias de discurso e não de categorias de línguas, o que implica algumas diferenças”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 160)

As diferenças actanciais para a circunstancialização da comunicação discursiva estão exatamente no papel narrativo e na qualidade dos actantes para a construção da narrativa, isto é, de processos que conduzem à identificação de sua intriga. Sobre o papel narrativo, não basta identificar a ação do actante ao nível linguístico; é preciso saber o papel narrativo que desempenha através da apropriação do contexto da produção do

¹³ Os actantes de base são o agente que age e o paciente que sofre a ação cujos papéis podem ser os de aliado ou de oponente com as qualificações, também básicas, de positivas ou negativas. As ramificações desses aspectos constam do processo de construção de cada narrativa. Charaudeau (2014) propõe algumas pistas que consiste no seguinte: no caso em que o actante age, deve-se ver se ele é ou não o iniciador, o responsável ou o executante da ação; se sofre a ação, deve-se ver essa ação recai sobre ele (é mais ou menos passiva, mais ou menos afetado por ela ou é mais ou menos submisso a ela?). No caso em que se verifique que o actante age, como é que ele o faz? Como agressor, benfeitor, aliado, oponente ou retribuidor? A sua maneira de o fazer é voluntária, involuntária ou indireta. Se o actante sofre a ação ele o faz como vítima (afetado negativamente pela ação de um outro actante) ou como beneficiante (é afetado positivamente pela ação de um outro actante)? No caso é que o actante-vítima reage, como é que empreende a reação? Fugindo, dando resposta ou negociando? No caso em que o actante-beneficiário reage, o faz retribuindo de maneira benéfica o outro actante ou recusa? O autor aponta também as qualificações de base divididas em dois grupos: positivas (prestígio, virtude, força, inteligência, destreza etc.) e negativas – desconsideração (má reputação) vício (imoralidade, desonestidade), pusilanimidade, imbecilidade (estupidez), inabilidade, etc

enunciado e a finalidade narrativa que o mesmo desempenha. Um pequeno exemplo tirado do texto de apoio para o estudo da narrativa: - “Os homens foram de aldeia em aldeia com o retrato, perguntando se alguém conhecia a mulher”.

Os homens, como agente da ação (categoria de língua) não tem nenhum papel narrativo (categoria de discurso). Tem que se saber qual papel discursivo desempenha ou não em relação à mulher que eles procuram e que implicações a sua deslocação à aldeia tem para a intriga da história. Portanto, os actantes são agentes de determinada ação prevista na categoria linguística que se encarregam por alguma função discursiva particular (categoria de discurso), isto é, que tonam possível a língua em discurso (efeito de sentido).

A posição que os actantes assumem na narrativa pode ser interpretada sob o ponto de vista de sua natureza ou de sua importância (principais ou secundários). Normalmente, os actantes se apresentam como figurinos de ações humanas, ou que desempenham tal função, “o que tem como consequência limitar o seu número, em relação aos actantes de língua: de uma parte há um actante que age, de outra um actante que sofre a ação, e em torno deles gravitam circunstâncias”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 161)

No que diz respeito à qualidade dos actantes tem-se a dizer que seus atributos, de acordo com o estudo empreendido pelo grupo, não se reduzem aos atributos tradicionais dos personagens, embora estejam com estes em relação; dependem da determinação do papel e da forma de como desempenham esse papel na narrativa em diferentes posições da construção do texto. Quer dizer, em causa está a forma não qualificada (o personagem) e a forma qualificada (o actante) no sentido de que o mesmo actante pode representar diferentes tipos de personagens e num personagem cabem muitos papéis narrativos e preenchendo “o lugar de actantes diferentes, no desenrolar da mesma história”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 162)

O terceiro elemento da lógica de construção narrativa é a sequência. Vale lembrar que o grupo acordou que, ainda em se tratando de uma sequência desencadeada pelos princípios de encaixe, alternância, encadeamento, o movimento desses princípios deve ser regido por outros que devem constar no primeiro plano: os princípios de intencionalidade, coerência e localização. Ora, o princípio de localização remete não apenas ao espaço e tempo como também à caracterização quer dos actantes quer dos fatos relevantes da narrativa (a caracterização).

Com base nesse estudo, foram estabelecidos alguns princípios orientadores da concepção e estruturação da nova aula sobre o texto narrativo em três pontos:

(1) O princípio da intencionalidade comunicativa do texto, isto é, a observância do signo linguístico e do meio de sua produção como premissa da atividade discursiva com as unidades da língua;

(2) O princípio da historicidade dos conceitos linguísticos no processo de ensino-

aprendizagem em que se fundamenta que a apropriação da língua deve decorrer do movimento lógico-histórico dos signos em unidade com os objetos a que faz referência;

(3) O princípio da interatividade dialógica dos enunciados/enunciações como condição da produção dos sentidos linguísticos.

Objetivos: Analisar o texto narrativo através da aprendizagem de sua função comunicativa, e tomando o conto como referência da atividade analítica.

Eixos de análise do texto:

Eixo 1: *O domínio de referência*

(i) O texto refere-se ao mundo real, isto é, a acontecimentos que têm lugar nas práticas cotidianas da realidade das pessoas;

(ii) A linguagem utilizada contempla grandemente as adequações discursivas do dia-a-dia dessa realidade com uma tendência acentuada à valorização da informalidade e coloquialidade tanto nas marcas da interação verbal direta entre os sujeitos (evitamos falar dos personagens, valorizando aqui mais as figuras dos actantes);

(iii) O universo do texto é um conto popular japonês que, com a utilização do discurso informal, busca abranger todos os estratos sociais como seus destinatários e provavelmente para cumprir uma função específica desta tipologia narrativa.

Eixo 2: *A unidade temática*

(i) A identificação do tema de que este conto é objeto partindo do seu título parece não ser possível deduzi-lo. Mesmo assim, o título “Retrato de mulher” foi intencionalmente selecionado porque cria no leitor expectativas e curiosidades em relação ao seu conteúdo no texto o que, de certa forma, o motiva a construir eventuais presunções incentivando-o a inferi-las pela sua leitura;

(ii) O conto é atravessado por um conjunto de fatos apresentados pelo próprio narrador e pelas intervenções dialogadas que apontam a problemática de relacionamentos amorosos e confluindo na ideia que pode representar a intriga da narrativa de que o amor é um sentimento humano acima dos papéis, posições ou *status* de qualquer ordem que as pessoas ocupam na sociedade.

(iii) O envolvimento dos sujeitos e a realização de posicionamentos de uns em relação aos outros vão-se marcando com detalhes de encontros e desencontros dos estados afetivo-passionais. Algumas pistas textuais apontam para essa direção: “[Gombe] Era pobre e um homem pouco fraco de cabeça”; “Ninguém queria casar-se com ele por causa da sua simplicidade de espírito”; “Quando o senhor do palácio o viu [retrato] apaixonou-se imediatamente”.

Eixo 3: *A desenvoltura temática*

(i) Tem-se uma sequência dos acontecimentos para a compleição do trauma caracteristicamente linear, o que permite localizar os intervenientes e os respectivos papéis que desempenham na narrativa. O primeiro momento é dominado pela apresentação da situação pelo narrador e seguido dos fatos que marcam o início da história. No segundo momento, tem-se o desenvolvimento dos episódios (paixão, vivência, trabalho, pintura do retrato, a descoberta do retrato pelo senhor do palácio) que contempla uma nova direção dos acontecimentos quando da captura da mulher para apresentá-la ao senhor do palácio e, no último momento, tem-se a resolução e a volta à normalidade quando Gombei consegue a sua amada esposa de volta.

Eixo 4: *A intenção de comunicação*

(i) O “Retrato de mulher” é do domínio geral da narrativa que se apresenta sob forma de um conto que tem a finalidade de expor um pensamento/posicionamento sobre o tema de AMOR buscando atingir o maior público-alvo possível, a avaliar pela informalidade discursiva com que é produzido o texto.

(ii) A exposição do pensamento/posicionamento pressupõe, ao mesmo tempo, a instituição de um certo tipo de valores sociais e morais que são aqui representados pelos diferentes sujeitos do texto como modelos a serem seguidos. Na verdade, essa intenção é propriedade de um tipo de “narrativas que idealizam heróis, que os propõem como modelos e fazem deles os arquétipos de um ideal de ser”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 155)

Eixo 5: *A relevância informativa*

Trata-se de um conto cuja temática de domínio estritamente social. Nesse sentido, o conteúdo foi concebido de tal forma que a organização das ações atingisse todas as camadas sociais, já que o seu interesse é social. De alguma forma, provoca um debate social.

Algumas observações sobre fatos gramaticais verificados no conto “Retrato de mulher”:

(i) Logo de cara, na primeira linha do conto “Era uma vez **um homem** chamado Gombei. Era **pobre** e um pouco **fraco** de cabeça” o autor emprega uma operação que dá existência própria a um dos sujeitos protagonistas da narrativa. Ele nomeá-o e, ao proceder como tal, acaba também por apresentar algumas das suas características. O que não pode acontecer sem se socorrer da descrição.

(ii) O mais importante nessa estratégia discursiva de nomeação é que esta confere ao protagonista a sua existência objetiva no texto com as suas qualificações básicas (que muitos preferem falar apenas de adjetivos) as quais produzem efeitos de sentido específicos para si e para a intriga do conto. Linguisticamente, a nomeação é uma estratégia de denominação que se realiza através do emprego de nomes comuns ou de nomes próprios;

(iii) No caso do conto em análise, o emprego do artigo indefinido em “um homem” desempenha o papel discursivo de representação de um ser genérico cuja identidade específica não interessa ao propósito dessa tipologia textual. Vários são os exemplos que um texto apresenta: “um artista”, “uma linda mulher” etc. Na sequência, o uso do nome próprio simboliza essa representatividade com a qual qualquer pessoa pode ou não se identificar.

(iv) Aponta-se também a indeterminação em “Era uma vez...”, “um dia” como uma estratégia linguística que imprime no texto o sentido de atemporalidade.

(v) A interrogação indireta em “[...] uma jovem, que lhe perguntou se podia passar a noite na sua cabana” que revela o cuidado do narrador em relação à forma delicadamente cortês da jovem com que se dirige a Gombei, mesmo tendo observado a sua condição material humilde.

Os eixos acima apontados contemplam as atividades de estudo dos formadores do conto “Retrato de mulher” as quais resultaram em conteúdos expressos em cada um deles. Sendo compreendidos como objetos de ensino, esses conteúdos permitiram a estruturação das atividades de ensino-aprendizagem sob a modalidade de debate, obedecendo os seguintes passos: organização dos alunos em grupos de três elementos e distribuição de fichas contendo o roteiro das atividades previstas para a aula os seguintes:

a. Emissão de opiniões sobre a inteligibilidade: reparando para o vocabulário e a estrutura do texto, qual a sua primeira impressão? O texto é ou não de fácil leitura e compreensão? Justifique a sua apreciação.

b. A intriga/trauma: qual lhe parece ser o principal assunto que se discute no texto? Com quem o autor conta para discutir esse assunto? Que estratégias de comunicação são utilizadas para a exposição do assunto?

c. Para você, o que representa esse texto? O que você acha ser a intenção do autor? Para quem ele escreve?

Embora tenha ficado apenas ao nível de intenção, esse novo plano de aula representa uma transformação significativa de abordagem do conteúdo e da necessidade de sua relevância em termos de criação de situações de aprendizagem que motivem o aluno a se envolver em atividade de comunicação duplamente: por um lado, usando a língua para resolver as tarefas de aprendizagem e, por outro, no uso, ele aprende a elaborar o seu próprio discurso e na sequência novos sentidos e sínteses sobre a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS

A realização desta pesquisa orientou-se pelo objetivo de apreender as ações didáticas desencadeadoras da formação e do desenvolvimento dos formadores de professores de línguas, considerando os modos pelos quais se constitui uma didática organizada para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Acrescenta-se que a perseguição desse objetivo na pesquisa tinha em vista a proposição de ações orientadoras da formação de professores de línguas.

O trabalho investigativo foi desenvolvido sob a base teórico-metodológica dos fundamentos da teoria histórico-cultural (a natureza do signo e da linguagem), do ensino para o desenvolvimento, da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, mais precisamente dos seus aportes epistemológicos sobre a constituição do discurso através da interação verbal, do diálogo e do enunciado em confronto com as proposições do sistema linguístico puro.

Estas considerações finais, desde já provisórias, consistem-se na sistematização dos processos e resultados decorrentes da realização da pesquisa em alinhamento com três questões fundamentais, nomeadamente: **1.** Quais ações didáticas o estudo considera desenvolvidoras da formação e do desenvolvimento de formadores de línguas? **2.** Como é que se constitui uma didática para o desenvolvimento? E, **3.** Quais possíveis proposições de ações que possam vir a orientar a formação de professores de línguas?

Sob o método histórico-dialético de investigação, que se fundamenta na unidade sujeito-objeto na produção do conhecimento, e sob o uso da IDF como metodologia da pesquisa para a construção, organização e análise dos dados, autorizamo-nos em assegurar, em tese, que a concepção da formação do professor se constitui por um processo no centro do qual integra a realização da atividade que desencadeia o desenvolvimento humano pessoal profissional, se no processo são tomadas em conta as necessidades (pessoais e formativas) do professor em formação e as atividades formativas com a finalidade desenvolvidora.

A compreensão desse quadro conceitual de formação pressupõe que o professor, enquanto sujeito intelectual político-social, aprenda a conhecer a realidade em que vive para ter condições de acompanhar efetivamente as transformações, sejam elas, socioeconômicas ou culturais e políticas, e ressignificá-las nas suas práticas de ensino-formação.

Nesse sentido, ao considerar que o objeto da formação docente é a docência, isto é, o ensino, implica, portanto, considerar também que a sua aprendizagem no processo formativo se realiza em função do desenvolvimento das habilidades necessárias à construção de estratégias que contribuam para a aprendizagem de como o processo de ensino-aprendizagem se dá. No caso do processo de ensino-formação em línguas, há que

ter conhecimentos sobre como é o ensino ou a formação de professores em línguas.

A análise da discussão das necessidades formativas docentes confrontadas com a essência de alguns elementos da teoria histórico-cultural (ensino, aprendizagem e desenvolvimento) apontou a de se considerar o **conhecimento da epistemologia do signo** como um dos princípios que reflete a compreensão e a interpretação da língua.

Esse resultado emerge da(s) concepções ideologicamente alienantes que a pesquisa encontrou em volta da instituição das competências comunicativas como função de ensino e formação linguísticas para a compreensão e expressão do sujeito falante. Essas ideologias linguísticas alienantes podem ser compreendidas a partir da explicação que procuramos conferir aos conceitos de restritividade acessível e de acessibilidade restritiva rotulados à comunicabilidade ou incomunicabilidade das línguas que são objetos de ensino-formação dos professores ao nível das licenciaturas na Universidade Pedagógica da Beira, em Moçambique.

Na análise, tais conceitos buscaram dar visibilidade às contradições que caracterizam o conhecimento e o domínio da Língua Portuguesa apontando a sua dupla perversão. Primeiro, considerando que o português tem o estatuto de Língua Oficial em Moçambique, ele não é de domínio pleno do grande público e, segundo, nessa condição ganha o estatuto de língua segunda ou estrangeira, salvas as situações já apontadas no estudo.

A dupla perversidade com que se caracteriza esse idioma em Moçambique está no fato de que, primeiro, em se tratando de uma língua empiricamente conhecida, a sua abordagem para a comunicação considerando o ensino com foco nas competências de comunicação seria inútil ou de exigência menor. Segundo, ao se negar o seu estudo no contexto da formação, alega-se, ao mesmo tempo a sua pertinência na formação didática do professor. Ou seja, a LP é suposta ser conhecida pelos formadores e, por isso, excluem-lhe a possibilidade de ser estudada na formação. Por outro lado, a realização da formação didática só é possível tendo como pressuposto essa mesma língua que, em tese, viu ser-lhe negado o estudo teórico.

Nesse sentido, consideramos que o conhecimento linguístico não se confina a uma relação de proximidade (familiaridade) ou de distanciamento (estranhamento) dos signos com o sujeito falante. Trata-se de uma relação mediada conceitualmente que envolve a utilização dessas ferramentas psicológicas na expressão e posicionamento do sujeito diante dos fenômenos da realidade na esfera em que se dão as atividades humanas. Quando voltados para si mesmos, os signos são neutros e também universais (servem para qualquer coisa) e, por isso, precisam ser utilizados culturalmente como meios que exprimem significações ao mediar a relação sujeito e a realidade que apontam.

A defesa que fazemos do princípio de conhecimento da epistemologia do signo prende-se com a necessidade de ver a língua, enquanto apontando para situações pragmáticas

de seu uso, do ponto de abordagem da apropriação das formas e modos com que a sua estrutura sistêmica se dirige à realidade. O que significa dizer que as formas de apreensão decorrem do processo de variação das significações e dos sentidos segundo os acentos socioculturais de cada realidade.

Nesse sentido, não basta conceber a língua apenas como instrumento de comunicação; é preciso instituí-la como atividade significativa de atribuição de sentidos à realidade (atividade discursiva), e por meio dessa atividade, a ampliação das habilidades de compreensão, expressão e realização dos atos humanos através das operações mentais mediadas pela cultura no desenvolvimento dessas capacidades.

Do ponto de vista de ações didáticas desenvolvidoras da formação dos professores que atendam a esse perfil linguístico é importante que se considere, no ensino, a aprendizagem da língua como atividade significativamente propositiva com vistas à comunicação (interação verbal) e construção do conhecimento (produção e interpretação dos fenômenos decorrentes das relações sociais).

O estudo que realizamos aponta para a necessidade dessa direção da ação didática ao identificar que o conhecimento da Língua Portuguesa, em muitos aspectos, foi-se posicionando resistente à uma abordagem conceitual da realidade, bloqueando o entendimento de que a essência do domínio da língua residiria na compreensão do conteúdo dos enunciados e nas enunciações proferidas que representam a forma por meio da qual o idioma se ingressa na vida social. Dessa maneira, mostra-se que língua é vivência que, contemplando as relações dialógicas que a motivam, se objetiva por meio de gêneros discursivos que são modos específicos do fazer e do dizer o social culturalmente.

No interior do princípio que acima mencionamos pode-se destacar também a questão da relatividade da significação linguística como um princípio correlato ou interdependente exatamente porque a relação entre o significado e o sentido, além de complexa no dizer e no fazer existir a realidade, remete a unidade do signo (a língua) com o enunciado de uma situação de contradição em termos de valores que ambos assumem no estabelecimento da compreensão e da expressão comunicativas (arbitrariedade).

Do ponto de vista conceitual, foram recorrentes as situações em que os formadores tinham dificuldades em distinguir o lugar do sentido e do signo na comunicação mas, ao mesmo tempo, as elaborações de suas enunciações exprimiam o contrário: o significado e o sentido não eram dados, *a priori*, adquiridos; eram resultado de suas produções a partir de situações reais que faziam algum nexos no seio dos formadores. Ou seja, isso sinaliza que a palavra como signo linguístico, embora tenha sido provado cientificamente que ela se localiza na zona estável do significado, tem uma estabilidade provisória.

Nesse sentido, as dificuldades dos formadores não são apenas inerentes a seu desconhecimento epistemológico da relação signo-sentido mas também inerentes à provisoriedade

da alegada estabilidade da natureza da palavra devido à influência que sofre das mudanças constantes da atividade social humana as quais impõem à língua transformações substantivas no dizer o que diz e no fazer o que faz na interação verbal.

Os eventos relatados no Episódio A sustentam o pano de fundo de que não existe o lugar do signo estabilizado na comunicação, nem o do enunciado/enunciação. O que prova que a zona estável da língua tem uma permanência temporária uma vez que o conteúdo da significação (uso e criação do signo) é motivado pelo uso social da língua (sentido), um uso que se transforma profunda e permanentemente segundo a dinâmica histórica dos objetos culturais que mediatizam a vida social do homem.

A instabilidade do signo (língua) e do discurso (enunciado) na comunicação reflete a emergência de uma outra proposição para a formação do professor que tem a ver com a problemática do discurso e da ideologia na atividade comunicativa em línguas, que apresentamos a seguir como **princípio de confrontação-coabitação do discursivo e do ideológico linguísticos na atividade comunicativa** (no sentido do Círculo de Bakhtin, a atividade comunicativa designa a noção de troca dialógica).

As conceituações mais comuns sobre discurso empregam o entendimento da comunicação (compreensão e interpretação) sob o sustentáculo de elementos extralinguísticos conferindo-lhes autoridade sobre qualquer efeito do significado produzido pelo sistema linguístico. Por outro lado, a visão da língua sob o ponto de vista ideológico tem sido recorrentemente atravessado também por uma interpretação comum de endoutrinamento ou de alienação sem, contudo, avaliar-se as inferências de sentido que são colocadas para a realização da comunicação efetiva.

A questão que se levanta é que, tendo assumido ao longo da pesquisa que a língua se realiza discursivamente, isto é, diz o que tem a dizer, por meio de enunciados, a pesquisa mostrou que a enunciação como uma atividade de criação e utilização do enunciado é marcada por elementos que o falante considera relevante para ser compreendido e interpretado na comunicação. Esse dado é deveras importante na medida em que indica uma superação memorável da compreensão da noção de discurso como circunscrita ao uso pragmático da língua, e não o é necessariamente.

Nesse sentido, o estudo chegou à conclusão de que no domínio da língua não basta a consideração do discurso, enquanto *efeito de sentido*, e da ideologia, enquanto *ato de fazer o significado aderir ao objeto a que a palavra refere*. É preciso que na atividade comunicativa o discurso e a ideologia se inscrevam como coisas que não se excluem mutuamente, mas que se confrontam nos processos de produção da apropriação (compreensão) e da expressão (objetivação) da parte do falante da língua.

A confrontação do discurso e da ideologia linguísticas é, desta forma, compreendida como propulsora de abordagem da língua como conhecimento. Ou seja, compreender a

língua do ponto de vista ideológico significa que ela se constitui como uma forma particular do saber de que é atravessado o discurso, uma vez que a própria ideologia é, em última análise “um esboço particular desse saber que está intimamente ligado ao poder social que pode se manifestar na linguagem”. (PENNYCOOK, 2001, p. 82, tradução livre do autor)

Assim, considerar o princípio de conhecimento da epistemologia do signo para a produção do enunciado (conteúdo) e para a proposição da formação do professor significa entender o que LEFEBVRE (2006), marxista francês, denomina por jogo da linguagem como um jogo das representações que operam com as noções de ausência e presença como categorias explicativas do processo de mediação cuja produção não deixa de ser ideológica e dialética.

Essa perspectiva de conhecimento linguístico que defendemos deriva do fato de entendermos que a língua opera com as representações (os signos) que têm a tarefa de preencher o que está ausente (o que não está posto a *priori*) evocando a sua própria presença para tornar presente o ausente.

Desse ponto de vista, corroboramos a tese de LEFEBVRE (2006) sobre o domínio da linguagem de que as representações a que ela estiver prestando serviço podem ser falsas ou verdadeiras, sendo que em causa não estão nem a sua falsidade nem a sua veracidade (por serem relativas) mas o poder que elas têm na decisão do que é ou não verdadeiro. Aplicado ao conhecimento de língua, as representações do conceito de domínio de língua podem ser “falsas en lo que apuntan y dicen pero verdaderas com respecto a lo que las soporta”. (LEFEBVRE, 2006, p. 58)

Um outro ponto que compõe a síntese do estudo e que pode orientar a proposição de ações para a formação de professores de línguas é a consideração da **atividade como princípio gerador do motivo para a compreensão teórica do ensino-aprendizagem**, conforme indicam algumas teorizações dos conceitos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento no Isolado II - *A unidade motivo-objeto nas práticas de formação didática do formador* -, comparadas analiticamente com relação à construção do trabalho prático de sala de aula, objeto da análise do Isolado III - *A contradição ensino-conhecimento da/em língua*.

Os dois isolados levantam uma questão cuja finalidade tem a ver com compreensão do que é ensinar e aprender (examinada a partir das teorizações sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento) e como esse processo se realiza. Pressupõe-se que nessa finalidade há um elemento comum que integra os dois isolados segundo o qual o conteúdo do ensino pode servir de indicativo do conteúdo do pensamento do formador sobre o próprio ensino e sobre as formas de sua organização. Indica também a qualidade da formação das habilidades para a realização da ação docente e do conseqüente desenvolvimento pessoal do professor em termos da qualidade do raciocínio, criação, abstração e generalização.

A realização do ensino revelou atrelar-se à busca por estratégias que fossem didaticamente adequadas, isto é, que se ajustassem às atividades do ensino e do estudo projetadas nas ações e tarefas programadas. Nessa medida, a análise do ensino apontou a proeminência do desenvolvimento de dimensões que qualificam a articulação dessas ações e tarefas nas atividades pedagógicas formativas sob três eixos:

1. O eixo da matriz do desenvolvimento do ensino-formação. Aqui, aponta-se que o desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto da pesquisa de que no ensino de línguas tal modelo está no jogo de tensão forma-função linguísticas ou vice-versa, em que a sua operacionalização e intervenção depende da orientação ideológico-formativa do formador, realiza-se sob o modelo da forma linguística que serve de norma didático-pedagógica na interpretação e comunicação linguísticas.

As consequências que a análise deduz dessa abordagem apontam, então, que o objeto de ensino, a língua, nesse caso, se realiza fora dos eventos sociais uma vez que a sua didatização ou mediatização decorre de práticas deliberadas de acomodação das necessidades de comunicação às formas linguísticas. Assim, o uso e o ensino da língua seriam entendidos como que tendo uma norma cuja sustentação seria de caráter artificial, já que o pressuposto básico considera que a forma se impõe como uma entidade reguladora da atividade discursivo-linguística à margem da historicidade humana.

Importante frisar que os formadores de professores não admitem assumir tais consequências. Mesmo assim, a análise denuncia a utilização da forma nos moldes acima expostos e coloca esses profissionais de ensino na situação em que eles próprios compreendem o ensino como uma atividade que se desenvolve em atendimento a uma matriz preexistente que não se sujeita às atividades prático-sociais e culturais de sujeitos reais.

Do ponto de vista de utilização didática do conhecimento dos formadores para oportunizar a aprendizagem voltada para o desenvolvimento do pensamento teórico, sem perder de vista a importância da condução de processos para a formação de conceitos, esses últimos considerados como fonte da abstração e da generalização, tem-se:

A proeminência de orientações que denunciam estratégias de ensino reveladoras de preferências didáticas muito expressivas no que diz respeito à relação que estabelecem, ou, pelo menos procuram estabelecer com o processo de desenvolvimento da atividade mental generalizadora do sujeito, nesse caso, do professor em formação.

As estratégias de ensino-aprendizagem são focadas nas atividades de reconhecimento, levantamento e categorização dando indicações claras de que a aprendizagem e o desenvolvimento resultam da observação e do conseqüente dizer sobre o observado bastando para tal a utilização acomodada, por parte do aluno, da intuição e da percepção (atividades mentais típicas do campo do conhecimento empírico).

2. Mo(vi)mentos das atividades de ensino-aprendizagem. A síntese sobre

os deslocamentos das principais facetas das tarefas alocadas e suas respectivas distribuições na composição das atividades de ensino-aprendizagem apresenta:

Adotando a noção de tarefa de estudo como unidade de análise das atividades que foram alocadas e desenvolvidas, nelas identifica-se um conjunto de ações que caracterizam a atividade de ensino-aprendizagem que, como produto da análise designamo-lo por ações propositivas de vinculação artificial à atividade de estudo, se situa no quadro de um processo de idealização abstrato de construção e regulação do conhecimento. Isso pode ser verificado no próprio conjunto de tarefas que, em muitos aspectos, careceram de situações-problema que pudessem ajudar no desencadeamento da unidade necessidade-motivo.

O movimento e as etapas do ensino-aprendizagem indicam que há uma desconexão e distanciamento entre expressão da finalidade dos motivos de ensino (motivos-necessidades) que estão presentes nas ações de ensino e a finalidade dos motivos que conduziram à formação docente dos formadores. Ou seja, o sentido formativo atribuído ao sentido da realização do curso revelam-se contraditórios e esse fato é indicativo de dúvidas substantivas sobre como é que o formador se mobiliza para a atividade de ensino-aprendizagem, uma vez que ele próprio se encontra na relação contraditória entre o motivo da escolha do curso profissional e o intento a que essa escolha se dirige.

A expressão da contradição sobre o saber linguístico (conhecimento versus domínio linguístico) é extensiva à contradição entre o conhecimento didático e o saber linguístico. Nesse ponto, destaca-se a defesa da comunicação no ensino de línguas que deve ser realizada sob a perspectiva do trabalho didático dialógico-criativo em que se convoca as dimensões da compreensão e da expressão oral e escrita, e exploradas a partir de textos de circulação social real nos eventos em que a língua é utilizada.

No destaque, os saberes proclamados sobre a comunicação em línguas em unidade com as práticas derivadas desses saberes na realização das atividades de ensino-aprendizagem, como já indicado acima. A justificação dessa proposição:

Na realização da pesquisa, partimos da convicção epistemológica de que as necessidades formativas docentes impulsionam a realização da atividade do sujeito aprendente, nesse caso, do professor, através de processos de mediação consciente dos signos na relação sujeito-conteúdo.

A realização dessa expectativa que se configura como premissa da investigação mostrou que, tendo em conta que o que moveu a formação profissional do formador de professores de línguas tem conteúdo fora da esfera da atividade docente, os formadores tiveram pouca consciência sobre as suas necessidades profissionais. Por isso, a atividade foi utilizada ao longo da IDF como categoria epistemológica geradora do motivo para a transformação das significações do conhecimento sobre os signos ao serviço do desenvolvimento das habilidades profissionais do professor e da aprendizagem do aluno.

Em relação aos aspectos que constituíram objetos de superação e de transformação das práticas de ensino-aprendizagem nas atividades formativas docentes representados pelo Isolado IV - *Ruptura-desenvolvimento nas práticas formadoras de ensino* -, apontam-se: a concepção e o uso do plano de ensino (a aula em línguas) e a articulação das teorias da aprendizagem com as atividades de ensino-formação.

A concepção e o uso do plano de ensino foram marcados pela diferenciação substantiva do que é que se exprime na enunciação das finalidades da aula e na enunciação dos objetivos de ensino e de aprendizagem, outrora ambas as enunciações eram conceituadas como que pertencendo ao mesmo domínio teórico-prático da didática.

Representando asserções gerais do plano de ensino nas quais os professores inserem seus propósitos, a enunciação das finalidades genéricas da aula não pode ser vista como objetivos de ensino mas exprime a amplitude do alcance da temática que é objeto de ensino demarcada pelo professor. E, os objetivos de ensino compreendem a conversão dos tópicos ou propósitos (finalidades genéricas), sob forma de comportamentos, em experiências susceptíveis de aprendizagem.

Dessa forma, os objetivos da aprendizagem equivalem à composição e estruturação de atividades por meio das quais se põe o sujeito aprendente no movimento da formação conceitual do conhecimento através da confrontação dos conceitos empíricos com os científicos, mediados pelo conhecimento científico. Quer-se assim afirmar que a atividade da concepção dos objetivos de ensino é, concomitantemente, uma atividade de elaboração de situações do ensino-aprendizagem que permitam a aprendizagem conceitual dos conteúdos de ensino.

O que configurou uma superação para os formadores dos professores participantes dessa IDF foi a consciência de que o modo anterior da concepção dos objetivos de ensino-aprendizagem, além de ser indicativo de um único tipo de conhecimento (aprendizagem dos fatos), priva significativamente os próprios processos de conversão dos tópicos de ensino em experiências concretas de aprendizagem. O que faz com que os objetivos de ensino, sendo uma unidade do universo de significações, se exproprie dos vínculos de sentido da atividade de ensino-aprendizagem que se orienta pelo viés do desenvolvimento humano.

A articulação das teorias de aprendizagem com as atividades de ensino-aprendizagem de línguas marcou uma referência importante de superação e transformação das práticas dos formadores.

Circunscrita na ideia inicial de que as teorias de aprendizagem tinham uma importância de caráter universal na estrutura didática e metodológica do ensino, o estudo colaborativo e baseado na confrontação e mediação de saberes evidenciou que tais teorias são uma abstração a serviço de alguma finalidade. Portanto, desempenha algum papel nessa finalidade (função).

No caso das atividades de ensino-aprendizagem de línguas, a compreensão da teoria como função da língua (materna ou estrangeira), em vez de ambicionar um papel funcional universal, busca atender a objetos ou finalidades específicas das práticas sociais para as quais a língua é orientada. Nesse diapasão, as teorizações linguísticas, além de complexas e diferentes, são motivadas por finalidades relativamente particulares que carregam consigo aparatos ideológicos que alinham interesses entre necessidades específicas ou gerais e a construção de respostas que as satisfaçam.

Importa também frisar uma das conclusões a que se chegou que indica a (des/re)-construção da compreensão sobre o assunto atravessada pela qualidade da relação que genericamente os formadores têm mantido com as teorias de aprendizagem, além de ser uma relação política e ideologicamente constituída em atendimento às atividades de ensino-aprendizagem que abraçam, precisa do posicionamento em defesa de uma *práxis* motivada por suas próprias crenças em relação à visão concreta que têm sobre a constituição do ser humano, da sociedade e do conhecimento. Essa visão deve-se supor estar presente e testemunhada através da língua com que trabalham.

O reflexo dessas crenças para o campo de atuação didática foi expresso sob forma da necessidade de aproximação da gênese das teorias de aprendizagem aos universais linguísticos como ferramentas simbólicas que medeiam a concepção e organização do ensino-aprendizagem de línguas. Nessa condição, foi apontado que existe um aspecto que lhes é comum que indicaria e resguardaria a condição interna a partir da qual pode-se explicar as atividades de ensino-formação de línguas: a categoria única e comum por que essas línguas explicariam os processos de desenvolvimento da linguagem.

Sob a categoria comum de explicação dos processos de desenvolvimento da linguagem caracterizada por uma base psicológica que justifica tais teorizações, aponta-se a requalificação da percepção instituída sobre o estatuto social e didático do português em Moçambique, um estatuto expresso nas designações de Língua Materna e Língua Estrangeira.

Nesse conflito estatutário, afirmava-se que o português como idioma materno não era objeto de aprendizagem, mas de aquisição, reservando-se o conceito de aprendizagem às línguas segunda e estrangeira. A justificativa que tinha sido encontrada para essa distinção era a de que a aquisição denotava um processo inconsciente de assimilação e a aprendizagem caracterizava-se por um conjunto de processos conscientes de apropriação da língua.

A síntese indicativa de transformação que a pesquisa faz é a de que, olhando a partir do ponto de vista da finalidade da ação didática para as línguas - materna, segunda ou estrangeira -, a Língua Materna pode ser objeto de apropriação consciente, tal como acontece com os idiomas estrangeiros, partindo do pressuposto de que qualquer idioma é uma função discursiva da comunicação concretizada pelo enunciado. Nessa condição, reflete

não apenas a finalidade das relações sociais através da interação verbal (oral e escrita) como também as condições em que tais relações foram produzidas numa determinada esfera da atividade humana.

Na sequência, o estudo aponta algumas experiências que se identificam com o conteúdo da teorização da imitação-criação nos processos formativos que se instituíram como uma importante ferramenta epistemológico-metodológica para a vivência da *obutchénie*-desenvolvimento na formação didática dos formadores dos professores de línguas.

Apresenta-se, a seguir, tais experiências/vivências na condição de elementos e situações que sinalizaram constituir-se como potencialidades-síntese da ampliação do olhar didático erigido da IDF, e considerando a nova qualidade atribuída à instrumentalidade da língua como atividade de comunicação na sua relação com a noção de discurso ideológico.

O olhar ampliado e criativo da didática foi possível com a reconstrução da aula sobre o texto narrativo que sinalizou a vontade dos formadores dos professores de ir além do conteúdo por eles já conhecido utilizando o seu potencial criativo.

Para a reconstrução da aula, assumiu-se a realização de um estudo sobre o texto narrativo e a determinação dos princípios orientadores da concepção e estruturação do ensino sobre a tipologia textual em análise. O resultado do estudo possibilitou o alistamento de algumas bases conceituais:

- a) concepção de texto narrativo como unidade de sentido no centro do qual está a narrativa como seu objeto de estudo, sob orientação teórica de Mikhail Bakhtin, Patrick Charaudeau e Irandé Antunes;
- b) assunção de que o texto narrativo é uma função discursiva que, se utilizando da ordem estrutural da língua, evoca a visão de mundo através do papel dos sujeitos na produção e transformação da realidade e de si próprios
- c) observância de que o narrativo supõe a presença dos atantes que mediatizam o seu papel na relação com as práticas sociais;
- d) visão de mundo dos actantes dependente de sua natureza (figurinos de ações humanas) e importância (atributos e suas qualidades na recepção/produção do sentido da comunicação).

Em relação aos princípios orientadores para a construção do plano de aula foram estabelecidos três, nomeadamente (1) o princípio da intencionalidade comunicativa que opera na lógica da unidade do signo e do meio de sua produção como premissa da atividade discursiva com as unidades da língua, (2) o princípio da historicidade dos conceitos linguísticos no processo de ensino-aprendizagem que, fundamentado nos processos de apropriação da língua, precisa do movimento lógico-histórico dos signos em unidade com os objetos a que faz referência e, (3) o princípio da interatividade dialógica dos

enunciados/enunciação como condição da produção dos sentidos a que a língua se propõe.

Dessa forma, o potencial criativo da didática reside no reconhecimento da necessidade do estudo contínuo individualizado e coletivo dos objetos de ensino-aprendizagem com vista ao aprofundamento da relação das significações desses objetos com a vida real dos sujeitos aprendentes. O que os move para a utilização da língua como atividade discursivo-comunicativa em duplo sentido: por um lado, para resolver as tarefas da aprendizagem e, por outro lado, durante o uso da língua, os sujeitos aprendem a elaborar seus próprios discursos e, na sequência, se apropriam de novos sentidos e sínteses sobre si e sobre a realidade. Isso é desenvolvimento.

Em relação aos princípios orientadores para a construção do plano de aula foram estabelecidos três, nomeadamente (1) o princípio da intencionalidade comunicativa que opera na lógica da unidade do signo e do meio de sua produção como premissa da atividade discursiva com as unidades da língua, (2) o princípio da historicidade dos conceitos linguísticos no processo de ensino-aprendizagem que, fundamentado nos processos de apropriação da língua, precisa do movimento lógico-histórico dos signos em unidade com os objetos a que faz referência e, (3) o princípio da interatividade dialógica dos enunciados/enunciação como condição da produção dos sentidos a que a língua se propõe.

Nesse sentido, a relação que os princípios sistematizados no estudo resguarda com as ações que a seguir apresentamos não pode ser vista apenas sob a perspectiva do geral (teoria) para o particular (prática), como já discutido no presente trabalho. Devem, sim, ser vista como uma formação dialética das suas unidades provinda da experiência formativa proporcionada pela IDF enquanto pesquisa e formação.

Dos princípios abstraídos da produção analítica do presente trabalho procedemos ao levantamento de quatro principais ações didáticas desencadeadoras da formação e do desenvolvimento dos formadores: A problematização do significado da língua como ação constituidora do sentido, o diálogo como estratégia didática desencadeadora da formação e do desenvolvimento e a vivência da contradição como propulsora do confronto necessário ao desenvolvimento.

a) A problematização do significado da língua como ação constituidora do sentido.

A questão de fundo que se coloca nas discussões sobre língua é genericamente a comunicação. Porém, os processos para a concretização desse propósito dependem e são atravessados pelo crivo das atividades práticas do dia-a-dia as quais encerram formas culturais de entendimento e representação da realidade (signos).

Os estudos de Luria (2006a) sobre a relação da linguagem (signo) e do desenvolvimento do pensamento (a palavra representa a exteriorização do pensamento, é língua) confirmam a viabilidade desses dados, ao sublinhar substantivamente que a construção

e o desenvolvimento do pensamento explicam-se pelas formas culturais de utilização da linguagem. Afinal, a cultura é simbólica bem como o é o signo.

Faz-se *míster* compreender que o papel e função da língua enquanto linguagem se efetivam, na comunicação, por meio de signos culturalmente instituídos e que se caracterizam por determinados movimentos históricos que os diferenciam de outras culturas, mesmo no interior da mesma sociedade. Eles permitem que o Homem assimile ou apreenda a realidade ao mesmo tempo que se constitui com ela; e, tal constituição só é possível pela mediação e pela representação dos signos que funcionam como instrumentos produzidos pelo próprio sujeito.

A análise que culminou com a detecção do insuficiente (e, por vezes, inadequado) conhecimento dos signos linguísticos mostrou que, da mesma forma, a atividade linguística praticada no contexto do ensino-formação dos professores de línguas na UP-Beira/Moçambique tem-se enraizado igualmente sobre um quadro epistemológico deficiente da linguagem.

No presente estudo, tomado como princípio orientador da formação didática do formador, o quadro deficiente da epistemologia da linguagem (signo) precisa de uma estratégia didática problematizadora por forma a que os formadores constituam significado e sentido à língua, objeto de estudo e formação que ao mesmo tempo desempenha o papel de meio de comunicação.

Por quê problematizar? De acordo com os dados da IDF analisados, a resposta que se tem para os interesses desse trabalho é que os formadores manifestaram recorrentemente ter uma relação cômoda com os signos linguísticos, naturalizando determinadas bases teóricas da língua aprendidas quando da formação inicial. Afinal, o conhecimento sobre o objeto do conhecimento (a língua) é o núcleo a partir do qual pode-se pensar o ensino-aprendizagem que passa pela ponderação dos conceitos que vão instrumentalizar a mediação da relação do professor com a realidade e dos alunos com o conteúdo tomado dessa mesma realidade.

Tal naturalização enfatizava a noção de problema, no ensino-aprendizagem, como relacionada às situações da vida cotidiana baseadas numa abordagem empírica de seus fatos na formação, uma vez que não se criavam situações-problemas por meio das quais os formandos teriam a necessidade de pensar a língua conceitualmente. O que continuava ainda a caracterizar o ensino-aprendizagem do português numa abordagem tradicional, dado o caráter imediato estabelecido de seus conceitos na aprendizagem dos formandos.

Na teoria do Ensino Desenvolvimental, a estratégia de abordagem do ensino por problemas tem “seu potencial para influenciar mudanças qualitativas na atividade mental do aluno”. (FREITAS, 2012, p. 405) Para garantir esse propósito, é preciso compreender que a transformação da atividade mental do aluno se realiza e é resultado de um trabalho didático-pedagógico com os signos “presentes na cultura e [que refletem] a relação entre

o sujeito como ser social e a realidade em que ele se insere, sendo esta uma relação de transformação do objeto pelo sujeito” (FREITAS, 2012, p. 411, acréscimo do autor) que, no entanto, precisa de tempo.

Dessa maneira, o ensino visto a partir do seu caráter problemático se apresenta como espaço em que se reinventa a cultura criticamente¹⁴ através de um processo de produção do conhecimento no qual a apropriação dos conteúdos resulta da aprendizagem sob a modalidade da investigação científica, até aqui semelhante a qualquer outras formas de ensino. O que particulariza a abordagem por problema do ensino de outras formas, segundo Freitas (2012, p. 412), é que, no ensino desenvolvimental,

o professor providencia, necessariamente, condições de aprendizagem para que os alunos trilhem mentalmente o caminho investigativo que deu existência àquele conteúdo, ajudando-os a conhecerem o conceito em sua gênese e fatores condicionantes.

O privilégio que se atribui à formação de conceitos como resultado da estratégia didática de caráter problematizador tem a explicação no fato de que, enquanto neoformações, os conceitos participam da atividade mental que contribui para o desenvolvimento da personalidade dos alunos de forma ativa, o que também implica tempo necessário.

Para cumprirem essa função no aluno, este deve no processo de ensino-aprendizagem descobrir não apenas a sua origem teórica como também as relações, funções e contradições que estabelecem com a realidade no seu movimento histórico. O que demanda a consistência da noção de problema nessa perspectiva teórico-metodológica no sentido de que deve não apenas se orientar para a solução mas também para a gênese do objeto investigado como seus elementos constitutivos:

O problema, posto na tarefa pelo professor, tem íntima relação com o movimento de pensamento que se espera do aluno e com a constituição de um método para lidar com o objeto, em distintas e diversas situações. (FREITAS, 2012, p. 413)

Assim, a problematização oportuniza a confrontação dos princípios teórico-metodológicos que orientam as conceituações da língua e do seu ensino-aprendizagem práticas conscientes dos formadores e, por conseguinte, formadores e desenvolvedores tanto do conteúdo conceitual da língua quanto da sua atitude perante as práticas formativas docentes.

b) O diálogo como estratégia didática desencadeadora da formação e do desenvolvimento.

A formação (ação sobre a forma e o entendimento de seu funcionamento) e o desenvolvimento do professor de línguas objetiva um trabalho científico de elaboração

¹⁴ criteriosamente.

e concepção do próprio objeto, a língua. O que nos remete, mais uma vez, aos acentos ou valores arbitrários atribuídos ao significado da linguagem (signo) e do discurso (enunciado/enunciações) nas atividades comunicativas.

A provisoriedade de que acima falamos do signo pode ser aplicada ao caráter relativamente arbitrário da língua no sentido de que o reconhecimento (sinal) do seu valor semântico absoluto tende a ser minimizado à medida que novas demandas emergem das atividades sociais e pessoais e, estas por sua vez, recriam e ampliam a estabilidade e a arbitrariedade semântica da língua conferindo-lhes novos acentos sociais e culturais.

Nesse sentido, o valor semântico da língua está em constante contradição com a sua utilização prática nas diversas esferas da atividade humana. O que significa dizer que nas práticas de ensino-formação é preciso recuperar as situações contraditórias a que a língua é exposta na relação que ela estabelece entre o que diz (caráter semântico) e os propósitos que carrega no dizer (sentido ou conteúdo). A recuperação dessas situações só é possível com a consideração do diálogo como estratégia de ação didática da aula em línguas.

Na consideração do diálogo como estratégia didática do ensino-formação em línguas é preciso observar o ponto que fundamenta o conceito buscando compreender as formas, proporções e os graus de sua representação e realização diante da complexa heterogeneidade que compõe a língua(gem).

Dados analisados indicam que a forma dialógica do ensino de línguas na formação dos professores de Português, não obstante a consideração dos documentos autênticos e as atividades de simulação de interação verbal face-a-face na aula, não satisfaz às necessidades do ensino-aprendizagem nessa perspectiva, tudo porque o conceito de diálogo convocado não debate e nem põe o sujeito em relação com a sociedade.

Nessa ausência do debate, a língua em estudo, ao se utilizar dos textos da vida real dos formandos (o que aqui foi entendido como documentos autênticos e simulação de diálogo face-a-face) toma-os por verdadeiros e insusceptíveis da análise de suas condições de comunicação real, do lugar que ocupam na história, tempo e razões de sua produção.

Ao defendermos a estratégia dialógica como ação didática para formação e desenvolvimento do formador buscamos reiterar a necessidade de considerar a língua como atividade constitutivamente dialógica distribuída nas relações sociais, pelo menos, em duas dimensões: a primeira em que o diálogo se reporta a “diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem”. (BRAIT, 2005, p. 94) A segunda dimensão tem a ver com o estabelecimento de relações entre o *eu* e o *tu* “nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos”. (BRAIT, 2005, p. 95)

A consideração do diálogo como estratégia didática no ensino de línguas pressupõe a realização do caráter polifônico da língua na relação do sujeito com a sociedade por meio da linguagem da qual se espera a emergência de uma síntese do próprio sujeito sobre os objetos dessa relação. Dessa forma, a dialogização da língua no ensino representa o atendimento às necessidades dos alunos em compreender o seu lugar na relação que estabelecem com a sociedade (realidade) através da construção guiada do conhecimento para que tenham a própria visão de mundo. O que a escola de hoje não faz, em razão de ter substituído as necessidades de aprendizagem por interesses do mercado. No caso de Moçambique, as necessidades de aprendizagem da Língua Portuguesa têm-se caracterizado além do mercado, uma vez que se tem ainda assistido a uma disputa cultural produzida por meio da língua que antes era do colonizador e hoje de acesso ao saber, à cultura e às instituições.

Ao longo do trabalho, foram ficando cada vez mais claras as situações em que as concepções de línguas, além de problemáticas conceitualmente, careciam de conteúdo que exprimisse as necessidades de desenvolvimento dos formadores, limitando-se apenas no alistamento taxonômico de termos como, por exemplo, competências básicas de comunicação, métodos de ensino em línguas e conhecimento das teorias do ensino de línguas. Por outro lado, diante do levantamento dessas necessidades, apresentadas sob forma de lista, não se tinha também clareza sobre quais caminhos seguir para a sua satisfação. Esse é um elemento fundamental na abordagem do diálogo como estratégia formadora e desenvolvidora do formador, na medida em que a aceção teórica dos propósitos do Ensino Desenvolvidor compreende a unidade do conteúdo com o seu método e este último não somente medeia como, principalmente, se institui enquanto conteúdo da formação.

c) A vivência da contradição como propulsora do confronto necessário ao desenvolvimento.

As práticas formativas da profissão docente em línguas na UP/Beira-Moçambique foram, em muitos aspectos já analisados, mostrando a necessidade de incluir a experiência dos formandos na aula com vista a estabelecer uma possível relação entre essa experiência e os “conteúdos” do ensino-aprendizagem.

Não obstante o esforço, esse exercício foi-se caracterizando com a ausência da transição da experiência para o conhecimento elaborado, isto é, os discursos proferidos sobre a língua e seu ensino objetivavam fixar e confirmar o saber profissional do professor sob ideologias já consolidadas. O que indica que as atividades programadas para a formação do professor da Língua Portuguesa têm como finalidade o estabelecimento de consensos passíveis de serem reproduzidos nas práticas de ensino-aprendizagem dos futuros professores.

A abordagem da dialética no ensino tem a sua relevância exatamente nesse aspecto consensual em que deliberada e inconscientemente o ensino do português no contexto da

formação dos professores se exime da relevância da contradição como elemento formador dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvedor das habilidades para o entendimento dos seus movimentos.

A contradição se funda como propulsora de processos analíticos que desencadeiam a reconstituição do todo coerente e do seu movimento. Na língua, conduz à abstração necessária para o estabelecimento das generalizações dos objetos da realidade e, para o efeito, o processo de abstração (que é ao mesmo tempo o de conceituação ou de formação de conceitos) deve proceder à separação dos elementos constituintes de tais objetos com a finalidade de localizar os nexos internos que configuram o todo da realidade.

Assim, o papel do caráter dialético na ação didática tenciona discutir as sínteses produzidas na língua sob o crivo da unidade discurso-ideologia atentando para as premissas que servem de base dessas sínteses no âmbito do conhecimento de língua e de seu ensino.

O grande problema que se tinha sistematicamente nesta pesquisa-formação realizada sob a modalidade metodológica de IDF aponta dois principais elementos que podemos considerar determinantes do conhecimento sobre língua e ensino: a dificuldade de conceber língua como uma ATIVIDADE discursivo-comunicativa e ensino-aprendizagem (formação) como a realização dessa atividade na dimensão da contrariedade.

Dados anteriormente apresentados sobre a atividade como princípio gerador do motivo para a compreensão praxeológica do ensino-aprendizagem refletem dificuldades e carências importantes nos elementos que apontamos. As carências e dificuldades nesse sentido sintetizam-se em aspectos que, como já analisados, tem a ver com a hegemonia da forma linguística como matriz pré-existente sobre a interpretação e comunicação em línguas, o que coloca o objeto de ensino se realizando fora dos eventos sociais; a focalização das estratégias de ensino-formação nas atividades de reconhecimento, levantamento e categorização exigindo do aluno as habilidades de intuição e percepção (matriz por via da qual se desenvolve o ensino-formação).

Na sequência, no que diz respeito ao deslocamento (movimento) e distribuição em etapas (momentos) das próprias atividades de ensino-aprendizagem, verificamos a realização de tarefas sob a alçada de um conjunto de ações propositivas de vinculação artificial às atividades de estudo. O que significa que o processo em si se fazia conduzir pela idealização abstrata de construção e regulação do conhecimento. Enquanto isso, havia uma evidente desconexão entre os movimentos e as etapas das aulas, tudo porque eram recorrentes as contradições entre as finalidades da expressão dos motivos de ensino (motivos-necessidades) presentes nas ações formativas dos formadores e as finalidades dos motivos que conduziram a sua formação docente.

Os dois eixos que resultaram da produção analítica revelam a existência de um deficiente estado de relação dos sujeitos com os objetos da formação para a atividade

profissional de ensino, não obstante a presente pesquisa-formação ter destacado importantes ampliações teórico-práticas; uma deficiência que traduz a falta da unidade entre os sujeitos e os objetos da formação: é isso que designa o sentido da intersubjetividade aplicado aqui como ação didática compreendendo uma ação dialética entre sujeitos e objetos.

O que é importante destacar é que o ensino-aprendizagem como atividade comunicativa discursivo-ideológica que envolve seres humanos, portanto, sujeitos (professores e alunos), é marcado por aspectos subjetivos desses sujeitos na sua relação com o objeto de conhecimento. A importância didática de suas subjetividades na abordagem dos conteúdos de ensino é que estas podem possibilitar o desencadeamento de confronto das sensibilidades estéticas e políticas dos formandos em relação ao objeto de ensino-aprendizagem.

Esse trabalho focou a problemática da formação dos professores formadores de línguas no ensino superior moçambicano com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional desses profissionais naquele contexto educação, entendendo-se que a qualidade das suas práticas pedagógicas para a aprendizagem dos alunos depende do investimento pessoal e institucional no desenvolvimento da consciência sobre as suas necessidades formativas, buscando soluções para as mesmas.

Conclusivamente, as soluções para tais necessidades implicam considerar que o objeto da formação docente se desenvolve sob práticas de ensino-aprendizagem como Atividade investigativo-colaborativo-formativa em que os envolvidos, ao pesquisar, aprendem e se formam na relação com as situações problemáticas concretas e contraditórias da realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. A constituição de corpora em Linguística de Enunciação. In: SILVEIRA, E. M. (Org). *As bordas da linguagem*. [S.l.]: EDUFU, 2011. p. 121–133. Citado na página 64.
- ALMEIDA, P. V. Teoria da atividade: aporte teórico-metodológico considerando alterações nas ferramentas de ensino de língua inglesa. In: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. de M. F.; SOUZA, J. A. R. (Orgs). *Ensino-aprendizagem de línguas e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 69–87. Citado 2 vezes nas páginas 109 e 110.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 28, n. 1, p. 77–89, jan./jun. 2002. Citado na página 132.
- ALVARADO PRADA, L. E. A instituição escolar como espaço e tempo para formação continuada de professores. Porto Alegre, 2008. Anais XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Citado na página 136.
- ALVARADO PRADA, L. E. et al. *A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000*. [S.l.], [2001]. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/artigos_05022013075924.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017. Citado na página 137.
- ALVARADO PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M. de O.; LONGAREZI, A. A. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. *RBPG*, Brasília, v. 9, n. 16, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 21 e 23.
- ANCA, M. H. Da língua materna à língua segunda. *NOESIS*, n. 51, 1999. Disponível em: <<http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 43 e 45.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontros e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Série Aula 1. ISBN 85-88456-15-x. Citado na página 175.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Estratégias de ensino; 10. ISBN 978-85-88456-91-4. Citado 3 vezes nas páginas 174, 188 e 196.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Citado 3 vezes nas páginas 167, 168 e 226.
- AQUINO, O. F. L. V. Zankov: aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos grandes representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 233–261. Citado 5 vezes nas páginas 118, 119, 120, 121 e 122.
- ARAUJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE. São Paulo, 2009. v. 9. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/ce_ix_conpe/IXCONPE_arquivo/26.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017. Citado 3 vezes nas páginas 135, 136 e 137.

ARENA, D. B. Dilemas didáticas sobre as ações de ensinar a ler. In: AZEVEDO, F.; SOUZA, R. J. de (Orgs). *Gêneros textuais e práticas educativas*. Lisboa: LIDEL-Edições técnicas, 2012. p. 17–37. Citado 4 vezes nas páginas 59, 60, 61 e 62.

ASBAHAR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, mai/jun/jul/ago 2005. Citado na página 104.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962. Citado na página 220.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. ISBN 978-85-7326-636-8. Citado 2 vezes nas páginas 224 e 225.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão. Citado 8 vezes nas páginas 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71 e 199.

BASÍLIO, G. *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana*. Maputo: PubliFix Edições, 2015. Citado 3 vezes nas páginas 46, 47 e 48.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Ed.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 87–98. Citado na página 245.

CARAÇA, B. J. *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa: Gradativa, 2002. Citado na página 37.

CARDOSO, S. H. B. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Coleção Linguagens e Sociedade. ISBN 85-7496-069-1. Citado 2 vezes nas páginas 217 e 220.

CARREIRA, M. H. A. Algumas especificidades da língua portuguesa do ponto de vista do ensino do português língua segunda e língua estrangeira: problematização. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. (Orgs). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: : LIDEL – Edições Técnicas, 2013. p. 25–33. Citado na página 45.

CARVALHO, J. A. B.; RODRIGUES, A. Concepções sobre a língua enquanto objecto de ensino-aprendizagem nos alunos dos anos finais das licenciaturas em ensino do português. In: CARVALHO, J. A. B. (Ed.). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2003. p. 77–83. Citado na página 51.

CASTRO, G. de. Bakhtin e a análise do discurso. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs). *Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 89–114. Citado na página 221.

CHAIKLIN, S. La place de la zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez vygotski. In: KOZUL, A. et al. (Ed.). *Vygotski et l'éducation: Apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris: RETZ, 2009. cap. 2, p. 33–57. ISBN 978-2-7256-2687-1. Traduit de l'anglais par Yves Bonin. Citado 5 vezes nas páginas 92, 93, 94, 95 e 96.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Tradução de Ângela M. S. e de Ida Lúcia Machado. Citado 9 vezes nas páginas 63, 181, 182, 183, 184, 226, 227, 228 e 230.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Boletim da República*, Maputo, I Série, n. 51, 22 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.adnap.gov.mz/documents/Políticas&Legislação/Constituição%20da%20República%20de%20Moçambique.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017. Citado na página 47.

DANIEL, Ó. R. J. Impacto do ensino bilingue no processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa no ensino secundário geral. In: BASTO, M. et al. (Ed.). *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos*. Maputo: Plural Editores, 2015. p. 58–79. Textos seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa. Citado na página 48.

DAVYDOV, V. V. *Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade*. Tradução de José Carlos Libâneo. [S.l.]: HEDEGARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999. Citado 3 vezes nas páginas 115, 117 e 118.

DIAS DE SOUSA, W. D. *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores*. Tese (Tese de Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - Programa de pós-graduação em Educação, Uberlândia-MG, 2016. Citado 2 vezes nas páginas 211 e 213.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, A. M.; DIAS, R. R. A construção da práxis pedagógica na formação continuada dos formadores de professores. *EDUCERE*, Curitiba: PUCPR, p. 37228 – 37242, 2015. ISSN 2176-1396. XIII Congresso Nacional de Educação. Citado na página 21.

DIAS, M. da S.; SOUSA, N. M. M. de. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, M. O. de (Org.). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. cap. 7, p. 183–209. Citado 4 vezes nas páginas 160, 161, 190 e 204.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Ed.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41–70. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Citado 3 vezes nas páginas 64, 65 e 71.

EAGLETON, T. *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Editora Boitempo, 1997. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borge. Citado 2 vezes nas páginas 72 e 73.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. [S.l.]: Parábola, 2009. Citado 4 vezes nas páginas 146, 148, 151 e 170.

FERNANDES, J. F. de F.; CAMPOS, E. N.; CARVALHO, M. G. de. Um olhar epistemológico para o signo em Bakhtin e Vigotski; contribuição para a pesquisa contemporânea da linguagem na educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, 2013. Citado na página 55.

FERREIRA, I. M. S. Intervenção didático-formativa: uma possibilidade metodológica no campo da pesquisa em didática. In: LIBÂNEO, J. C. et al. (Orgs). *Didática, Escola e Política: nenhum direito a menos*. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. ISBN 978-85-495-0199-8. Anais do VII Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino: Didática, Escola e Política: nenhum direito a menos; 20 a 22 de novembro de 2017. Disponível em: <https://cdn.fbsbx.com/v/t59.2708-21/44232365_760264670983938_8587163599359705088_n.pdf/ebook_didatica_escola-PUC-2017.pdf?_nc_cat=101&_nc_ht=cdn.fbsbx.com&oh=2a41aa3febd2e532406102bae4d5d5ac&oe=5BCCCEF4&dl=1>. Citado 4 vezes nas páginas 9, 10, 11 e 15.

FIGUEREIDO, F. J. Q. de. E as sementes germinam: desvelando o erro e a correção. In: FIGUEREIDO, F. J. Q. de (Ed.). *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005. Citado na página 55.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2015. Citado 5 vezes nas páginas 149, 157, 158, 159 e 170.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. ISBN 978-85-7244-959-5. Citado na página 199.

FIRMINO, G. A *“Questão Linguística” na África Pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto Editores, 2005. Citado na página 50.

FLORES, C. M. M. Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. (Orgs). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, 2013. p. 35–46. ISBN 978-972-757-928-0. Citado na página 45.

FODOR, J. A.; JENKINS, J. J.; SOL, S. Psicolinguística e teoria da comunicação. In: DANCE, F. E. X. (Org.). *Teoria da comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973. Citado na página 128.

FRANCO, P.; LONGAREZI, A. O campo conceitual-prático da teoria da atividade e da didática desenvolvimental constituidores de princípios didáticos para a docência. *REVISTA EDUCATIVA*, Goiânia: PUC-GO, 2015. Citado na página 133.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. *EDUCAÇÃO e FILOSOFIA*, v. 25, n. 50, p. 557–582, jul./dez 2011. ISSN 0102-6801. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/educacaoFilosofia/article/view/13364>>. Acesso em: 01 maio 2017. Citado 3 vezes nas páginas 138, 139 e 140.

FREITAS, R. A. M. da M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 403–418, abril/junho 2012. Citado 3 vezes nas páginas 166, 243 e 244.

FRIAS, M. J. Origens e desenvolvimentos da reflexão sobre a problemática das relações lm-le. In: FRIAS, M. J. (Ed.). *Língua Materna-Língua Estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora, 1992. Citado 3 vezes nas páginas 53, 54 e 56.

GALPERIN, P. Y. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: ROJAS, L. Q. (Org.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del*

niño. Mexico: Universidad Autonoma de Tlaxacala, 1995. p. p. 44. Citado 3 vezes nas páginas 111, 112 e 113.

GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Langue et Apprentissage des Langues (LAL)*. Paris: Les Éditions Didier, 1991. Citado na página 89.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 433–441. Citado na página 22.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41–48. Citado na página 174.

GIROLA, M. K. de L. Signo e ideologia: a contribuição bakhtiniana para a filosofia da linguagem. *PUCRS, Língua e Literatura*, v. 6, n. 27, p. 319–332, 2004. Citado 3 vezes nas páginas 74, 75 e 76.

GLENDAY, C. Chomsky e a linguística cartesiana. *Trans/Form/Ação - Marília*, v. 33, n. 1, p. 183–202, 2010. Citado 2 vezes nas páginas 207 e 208.

GOMES, I. D. et al. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. In: . Belo Horizonte: [s.n.], 2016. v. 22, p. 814–831. *Psicologia em Revista*. Citado 2 vezes nas páginas 172 e 173.

GUSEVA, L. G. Transição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. 2015. Universidade Estatal Técnica de Magnitogorsk, Rússia. Tradução de Kellen Campos Castro e revisão técnica de Ewellyne Lopes. Citado na página 118.

JUNIOR, W. P. da M.; MAUES, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. In: TOMMASIL, L. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2014. v. 39, n. 4, p. 1137–1152. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 5 abr. 2017. Citado 2 vezes nas páginas 131 e 132.

JUSTINO, V. M. Concordância verbal em número: da descrição linguística à avaliação no contexto de ensino-aprendizagem. In: *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos*. Maputo: Plural Editores, 2015. p. 168–186. Textos seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa. Citado na página 56.

KEMP, J. E. *Planejamento de ensino: um plano para desenvolvimento de unidades e cursos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. Tradução de Maria João Pereira Cabral. Do original em inglês: Instructional design. Citado na página 204.

KOCHMANN, R. Y a-t-il une langue maternelle dans la salle? *Langue Française. Langue Française*, n. 54, p. 119–128, 1982. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1982_num_54_1_5287>. Acesso em: 5 abr. 2016. Citado na página 43.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978. Citado 4 vezes nas páginas 9, 11, 12 e 13.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Citado 2 vezes nas páginas 14 e 25.

LANCHEC, J.-Y. *Psicolinguística e pedagogia das línguas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997. Tradução de Teixeira Ribeiro. Citado na página 125.

LEAO, A.; RIBEIRO, P. R. Impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. cap. 6, p. 178–202. ISBN 978-85-5440-076-7. Citado 3 vezes nas páginas 175, 188 e 194.

LEFEBVRE, H. *Le langage et la société*. Saint-Amand: Gallimard, 1966. Citado na página 7.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: FCE, 2006. Traducción de Óscar Barahona y Uxo Doyhambource. Citado na página 236.

LEONTIEV, A. A. *Idioma e atividade oral na psicologia geral e pedagógica*. Moscou: Instituto psíco-social de Moscou; Voronej: NPO “MOTEK”, 2001. Obras psicológicas escolhidas. Citado na página 210.

LEONTIEV, A. N. Thinking and activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 43, n. 5, p. 41–52, set./oct 2005. Citado 2 vezes nas páginas 106 e 107.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Icone, 2006. Tradução de Maria de Penha Villalobos. Citado 3 vezes nas páginas 98, 103 e 104.

LIBÂNEO, J. C. Práticas de ensino em um contexto de mudanças: ensinando a pensar pelos conteúdos, considerando os motivos dos alunos e contextos socioculturais e institucionais de aprendizagem. In: . São Paulo: SINPRO, 2010. Acesso em 27 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AcZEWkA8--E>>. Citado 2 vezes nas páginas 141 e 168.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. cap. 2, p. 45–88. ISBN 978-85-5440-076-7. Citado 2 vezes nas páginas 175 e 193.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasil V. Davidov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. Citado 3 vezes nas páginas 115, 116 e 118.

LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições pra um ensino que promova o desenvolvimento. *CAPES, Programa Observatório da Educação (Projeto de pesquisa)*, Brasília, DF, n. Edital 049/2012, 2012. Disponível em: <<http://www.acoalaplp.net>>. Acesso em: 10 maio 2017. Citado na página 18.

LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do ensino fundamental, médio e superior. *CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Projeto de pesquisa)*, Brasília, DF,

2014. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 10 maio 2017. Citado na página 18.

LONGAREZI, A. M. Para uma didática desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 1, n. 1, p. 187–230, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/39912/21575>>. Citado 11 vezes nas páginas 9, 16, 17, 18, 138, 143, 160, 161, 201, 202 e 214.

LONGAREZI, A. M. *Intervenção Didático-Formativa: uma possibilidade metodológica para pesquisa-formação numa perspectiva desenvolvimental*. São Paulo, 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado Sênior Sob a supervisão do Professor Doutor Manoel Oriosvaldo de Moura. Citado 8 vezes nas páginas 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19 e 21.

LONGAREZI, A. M.; ALVARADO PRADA, L. E. Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. dos (Orgs.). *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, ANPED,, 2008. p. 105–121. Citado na página 134.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos grandes representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 67–110. Citado 7 vezes nas páginas 104, 105, 107, 108, 109, 110 e 166.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológicodidáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. [S.l.]: EDUFU, 2017. Citado na página 167.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 13, n. 3, p. 214–225, set./dez. 2013. Citado 2 vezes nas páginas 21 e 22.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Icone, 2006. p. 39–57. Tradução de Maria de Penha Vilallobos. Citado 4 vezes nas páginas 100, 101, 102 e 242.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Icone, 2006. p. 21–37. Tradução de Maria de Penha Villallobos. Citado 2 vezes nas páginas 99 e 100.

MACKEY, W. F. Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires. leur signification dans un monde en mutation. *Perspectives*, Paris, v. 22, n. 81, p. 45–57, 1992. Revue trimestrielle de l'éducation. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000932/093227fo.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2016. Citado 2 vezes nas páginas 43 e 44.

MARRA, J. A avaliação na aprendizagem de línguas e de línguas estrangeiras: o que pensam os docentes do ensino secundário geral. In: BASTOS, M. et al. (Ed.). *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos*. Maputo:

Plural Editores, 2015. p. 140–154. Textos seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa. Citado na página 55.

MARRA, J.; MELO, G. F.; PEDRO, L. G. Práticas inovadoras na docência universitária para a formação inicial de professores da educação básica. *Bolentim Técnico do SENAC - Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro*, v. 44, n. 2, p. 177–189, maio-agosto 2018. Disponível em: www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/699. Citado na página 214.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilingue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 24 fev. 2017. Citado 2 vezes nas páginas 48 e 49.

MELLO, H. A. B. de. O que está por trás da acção do professor na sala de aula? In: MELLO, H. A. B. de; DACORTE, M. C. F. (Ed.). *A sala de aula de Língua Estrangeira*. 2ª. ed. Goiânia: UFG, 2005. p. 11–38. Revista e ampliada. Citado na página 58.

MELLO, L. G. de. *Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas*. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Citado na página 49.

MELO, G. F. *Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência*. Curitiba: Editora CRV, 2018. ISBN 978-85-444-2481-0. Citado na página 214.

MELO, L. E. Estrutura da narrativa ou gêneros, mundos, lugares discursivos e companhia? In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2a. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 177–183. ISBN 85-268-0682-3. Citado na página 181.

MENDONCA, M. C. Língua e ensino: políticas e fundamentos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Ed.). *Introdução à Linguística: domínios e fundamentos*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 233–264. 2a ed. Citado na página 2.

MONTEIRO, A. C. M. Entre línguas: a relação entre língua materna e língua segunda. In: BASTOS, M. et al. (Orgs.). *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos*. Maputo: Plural Editores, 2015. p. 28–57. Citado 3 vezes nas páginas 43, 44 e 45.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. O professor do ensino superior em contexto. In: DIAS, A. M. I.; LIMA, M. da G. S. B. (Orgs.). *O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos*. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 122–140. Citado na página 131.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257–284. Citado 3 vezes nas páginas 37, 38 e 160.

NARZET, C. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 367–388, 2013. Acesso em: 18 nov.2016. Citado na página 77.

NOGUEIRA, M. T. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: RODRIGUES, M. das G. S.; ALVES, M. da P. C.; CAMPOS, S. F. (Orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. II, p. 141–150. Coleção Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino. Citado na página 185.

NUNEZ, I. B. A formação de conceitos na perspectiva teórica de L. S. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. In: NÚÑEZ, I. B. (Ed.). *Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 25–62. Citado 6 vezes nas páginas 28, 98, 105, 106, 113 e 114.

NUNEZ, I. B.; OLIVEIRA, M. V. de F. P. Ya. Galperin: A vida e obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 283–313. Citado 5 vezes nas páginas 110, 111, 112, 113 e 114.

OLIVEIRA, F. C. de P.; TORRES, C. M. G.; SILVA, A. M. de L. Os significados do ensinar e do aprender na universidade: em questão os programas da CAPES de apoio à docência. In: DIAS, A. M. I.; LIMA, M. da G. S. B. (Orgs.). *O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos*. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 210–225. Citado na página 133.

OLIVEIRA, P. B. R. *A concepção bakhtiniana da linguagem: a ideologia presente nos enunciados que configuram a comunicação verbal*. s.d. Disponível em: <<http://www.fag.edu.br/upload/arquivo/1322653351.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016. Citado 2 vezes nas páginas 74 e 79.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001. Citado na página 236.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 165–218. Citado na página 206.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural e a criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005. Citado na página 172.

PIOTTO, D. C.; ASBAHAR, F. da S. F.; FURLANETTO, F. R. Significação e sentido na psicologia histórico-cultural: implicações para educação escolar. In: MOURA, M. O. de (Org.). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 101–123. Citado na página 162.

PIRES, V. L.; DIAS, A. B. F. A questão da significação na língua para benveniste e para bakhtin: é possível uma aproximação? *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 24 ago.2016. Citado na página 65.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos grandes representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47–110. Citado na página 63.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247–271, mar. 2013. Acesso em 2 de junho de 2018. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100012&Ing=&nrm=iso>. Citado 3 vezes nas páginas 83, 84 e 92.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, FAPESP-UNICAMP, 1992. Citado na página 7.

RIBEIRO, F. D.; MOURA, M. O. de. A reflexão no processo formativo em prática de ensino e estágio: contribuição da teoria da atividade. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Unicamp - Campinas, 2012. Citado na página 37.

RIOS, T. A. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da filosofia. In: MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. (Orgs). *Didática e docência universitária*. Uberlândia - Minas Gerai: EDUFU, 2012. p. 11–27. ISBN 978-85-7078-300-4. Citado na página 197.

RIVEIRO, C. V.; SERRANO, L. P. 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/carlosvalcarcelribeiro/le-concept-de-langue-seconde-dans-la-francophonie>>. Acesso em: 24 fev. 2016. Citado na página 44.

RODRIGUES, J. N.; RANGEL, M. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 3, p. 1015–1142, set/dez 2015. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 18 nov. 2016. Citado na página 76.

ROSA, J. E. da; MORAES, S. P. G. de; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, M. O. de (Org). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. cap. 3, p. 77–92. ISBN 978-85-7496-374-7. GEPAPe/Feusp. Citado 4 vezes nas páginas 176, 184, 186 e 187.

SANTOS, L. L. de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 173–182, dez. 2000. Citado 2 vezes nas páginas 132 e 133.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. ISBN 978-85-85701-09-3. Citado na página 200.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: BENTES, F. M. C. (Ed.). *Introdução à linguística: domínios e fundamentos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203–232. Citado na página 45.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Ed.). *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 129–147. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Citado na página 150.

SFORNI, M. S. de F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81–96. Citado 2 vezes nas páginas 218 e 223.

SILVA, C. L. da C.; FLORES, V. do N. Os estudos enunciativos da linguagem e suas relações com a linguística e com as áreas conexas. In: SILVEIRA, E. M. (Org). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 97–119. Citado 2 vezes nas páginas 62 e 63.

SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da (Orgs). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. cap. 9, p. 255–278. ISBN 978-85-5440-076-7. Citado na página 193.

SIOPA, C. A língua portuguesa no ensino universitário em Moçambique: o caso da Universidade Eduardo Mondlane. In: MATEUS, M. H.; PEREIRRA, L. T. (Org). *Língua Portuguesa e Cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC, 2005. p. 183–197. Citado na página 51.

SIOPA, C. Competências de escrita no ensino superior e o tratamento do erro em português l2. In: BASTOS, M. et al. (Orgs). *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos*. Maputo: Plural Editores, 2015. p. 99–117. Textos seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa. Citado na página 56.

SLAMA-CAZACU, T. (Ed.). *Psicolinguística Aplicada ao ensino de Línguas*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1979. Tradução de Leonor Seliar Cabral. Citado 4 vezes nas páginas 126, 127, 128 e 129.

TEIXEIRA, M.; FLORES, V. do N. O campo da enunciação e a análise do discurso. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Ed.). *Da análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 41–62. ISBN 978-85-7078-250-2. Citado na página 222.

TYLKOWSKI, I. *Vološinov en contexte: essai d'épistémologie historique*. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2012. ISBN 978-2-35935-052-4. Citado 2 vezes nas páginas 77 e 78.

VALSINER, J. *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2012. Tradução de A. C. S., Bastos. Citado na página 173.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. L.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Icone, 2000. p. 103–117. Citado na página 98.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VIGOTSKI, L. S. (Ed.). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241–394. Tradução de Paulo Bezerra. Citado 16 vezes nas páginas 52, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 148, 208 e 209.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007. Citado 2 vezes nas páginas 211 e 213.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Editora Ática, 2009. Tradução de Zoia Prestes. Citado 4 vezes nas páginas 203, 211, 212 e 213.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1a edição. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Citado 9 vezes nas páginas 3, 4, 5, 6, 74, 75, 76, 77 e 78.

VYGOTSKI, L. L. S. *Obras escogidas. Problemas de Psicología Geral*. Madri: A. Machado Libros, 2001. Citado na página 157.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Paulo Bezera. Citado 3 vezes nas páginas 90, 156 e 168.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. Capítluo XIII: A educação estética. ISBN 85-336-2072-1. Citado 3 vezes nas páginas 197, 198 e 199.

WHORF, B. L. *Language, mind, reality*. [S.l.]: Havard University Press, 1942. Citado na página 126.

YAMAGATA-LINC, L. *Activity Systems Analysis Methods: understanding complex learning environments*. London: Springer New York Dordrecht Heidelberg London, 2010. ISBN 978-1-4419-6320-8. Disponível em: <https://pendidikanmatematika.usn.files.wordpress.com/2015/11/lisa_c-_yamagata-lynch-activity_systems_analysis_methods__understanding_complex_learning_enviroinm.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016. Citado 3 vezes nas páginas 104, 109 e 110.

ZANKOV, L. V. Ensino e desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Ed.). *Ensino desenvolvimental. Antologia. Livro 1*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 173–179. Tradução de Orlando Fernández Aquino e revisão técnica de Waleska Dayse Sousa. Tirado de: Iliasov, I. I; Liaudis, V. Ya. (1986). Primera Edición en ruso, 1981. Citado 4 vezes nas páginas 119, 122, 123 e 124.

ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V.; RIO, P. D.; ALVAREZ, A. (Ed.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 41–55. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Citado na página 215.

APÊNDICE A – TERMOS GERAIS

A.1 Aprovação do CEP/UFU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma didática para formação de professores de línguas no contexto da educação superior de Moçambique na perspectiva Histórico-Cultural

Pesquisador: Andréa Maturano Longarezi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67772717.0.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.126.045

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.062.176, de 14 de Maio de 2017.

Conforme apresenta o protocolo: Esta pesquisa aborda a problemática da qualidade do processo de construção do conhecimento na formação profissional dos professores no ensino superior moçambicano. Na Universidade Pedagógica – Delegação da Beira tem-se notado um deficiente quadro de relações (políticas, didático-metodológicas e pedagógicas) na realização da formação profissional dos professores de línguas, visível, principalmente, nas disciplinas referentes à formação profissional específica, nomeadamente a didática, as disciplinas de fundamentos e metodologias específicas (LIBÂNEO 2011, p. 27) e a questão dos conteúdos específicos para o ensino no Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano. Neste quadro, as disciplinas de Métodos de Estudo e de Investigação Científica e a Didática de línguas, seja para a formação de professores de Português seja para a de professores de Inglês ou Francês, têm sido concebidas sob pressupostos prescritivo-normativos de investigação e formação, o que tem fecundado uma visão redutora e preceituosa da didática de línguas, ou seja, da sua finalidade na formação de professores. Sendo uma pesquisa formativo-interventiva, o estudo se posiciona numa abordagem

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

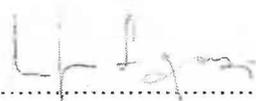
A.2 Equipe executora

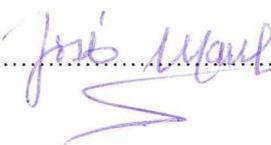
TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “*UMA DIDÁTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE MOCAMBIQUE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL*” de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Declaramos ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “pdf” terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Data: 02./04/2017

Prof. Doutora Andréa Maturano Longarezi:..... 

José Bartolomeu Jocene Marra:..... 

A.3 Consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada UMA DIDÁTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE MOÇAMBIQUE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL. Nesta pesquisa nós estamos buscando apreender as ações didáticas desencadeadoras da formação e desenvolvimento de professores de línguas considerando os modos pelos quais se constitui a didática para o desenvolvimento, tendo em vista a proposição de princípios didáticos para a formação de professores de línguas; Estudar os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, tendo em vista a articulação desses fundamentos com a concepção de ensino /formação que lhes subjaz na formação de professores de línguas na Universidade Pedagógica em Moçambique; Desencadear processo formativo junto a professores formadores de professores de línguas na perspectiva da teoria histórico-cultural no contexto da Universidade Pedagógica em Moçambique, visando seu aprofundamento teórico e prático “do” e “para o” ensino; e Construir ações didáticas coletivamente com os professores formadores de professores de línguas para a formação didática do professor de línguas na perspectiva da teoria histórico-cultural e ensino desenvolvimental.

Na sua participação, você participará de uma formação didática e formativa sobre o ensino na perspectiva desenvolvimental colocando as suas reflexões e convicções epistemológicas as quais serão discutidas e comparadas coletivamente em plenária com a Teoria Histórico-Cultural e conceberá com o coletivo planos de aulas que serão também ministradas por um período de 4 semanas. O planejamento e as aulas serão gravadas e apagadas após as discussões realizadas no grupo.

Existe o risco de identificação dos participantes na pesquisa. Para minimizar esse risco, apontam-se duas principais medidas: (1) ao longo do desenvolvimento da pesquisa no grupo, os dados iniciais escritos dos participantes serão sistematicamente coletados sem a identificação do participante. Estes serão codificados e, posteriormente, discutidos no grupo para configurarem a síntese do coletivo e (2) os mesmos dados serão igualmente protegidos pela codificação dos nomes dos participantes e das suas respostas na publicação dos resultados da pesquisa; ou seja, a identificação da informação bem como suas interpretações relativamente aos objetos alvo da análise pessoal e coletiva (sob forma de síntese) dos participantes será preservada por meio de codificação das respostas.

Em relação aos benefícios, 1. apontam-se aprendizagem do investigador e dos participantes com a experiência de suas próprias necessidades formativas apontadas coletivamente no grupo de pesquisa, 2. proposição de uma dupla função da pesquisa (função formativa e função de produção do conhecimento) a partir da relação entre os participantes estabelecida fora dos parâmetros hegemônicos e hierárquicos na concepção e produção da ciência, 3. proposição de condições para (auto) formação ampliando as possibilidades de conhecer os significados internalizados e a consequente redefinição e reorientação dos conceitos e práticas adotadas (IBIAPINA 2008). 4. No contexto da Universidade Pedagógica em Moçambique, abre-se a oportunidade para criação de linhas de pesquisa (o que não existe até o presente momento) e de orientação de trabalhos dos formandos de acordo com seus interesses.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento de divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Assinatura do(s) pesquisador(es):.....

Assinatura do(s) participante(s):.....

Brasília, 04 de maio de 2016.

DECLARAÇÃO PARA AFASTAMENTO DO PAÍS

Informamos que este Conselho está de acordo com a solicitação de Afastamento do País do(a) bolsista **José Bartolomeu Jocene Marra**, Processo nº **190210/2014-1** no âmbito do Programa MCT-Moçambique, para realizar pesquisa empírica para conclusão dos trabalhos de doutorado em seu país de origem Moçambique, no período de 07 de julho 2016 a 11 de fevereiro de 2017 (219 dias), conforme solicitação da Prof^a. Dr^a. Maria Vieira Silva Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação.

Entretanto, solicitamos a gentileza de informar ao bolsista, bem como ao seu orientador que, antes de embarcar o (a) aluno(a) deverá verificar a validade de seu visto em seu passaporte e caso haja necessidade de renová-lo o (a) aluno (a) deverá providenciá-lo antes do embarque e encaminhar uma cópia a esta Coordenação-Geral, **sem o qual, o respectivo pagamento será interrompido a partir do seu vencimento.**

Lembramos que após o retorno ao Brasil o (a) bolsista deverá enviar uma cópia do passaporte contendo a foto e os carimbos da Polícia Federal com as datas de saída/entrada no país, relatório detalhado referente ao Trabalho de Campo contendo todas as atividades desenvolvidas, Esses documentos deverão ser enviados através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação dessa Universidade para a Coordenação do Programa: pec-pg@cnpq.

À luz do exposto, solicitamos dar ciência da decisão deste Conselho ao bolsista, bem como ao seu orientador.



Guilherme Silveira Braga Vilas Boas
Coordenador de Países em Desenvolvimento
Substituto
PO – 41/2014

Esta assinatura independe de reconhecimento de firma, por se tratar de documento público - Artigo 19, inciso II da Constituição Federal do Brasil.



Universidade Pedagógica - Moçambique
Delegação da Beira

Assunto: declaração da instituição co-participante

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "Uma didática para formação de professores de línguas no contexto da educação superior de Moçambique na perspectiva histórico-cultural" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente Projeto de Pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os pesquisadores Prof.^a Doutora Andréa Maturano Longarezi (Orientadora do projeto de pesquisa) e Doutorando José Bartolomeu Jocene Marra, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais/Brasil, a realizar o trabalho de campo do tipo interventivo-formativo com os formadores de professores de línguas desta instituição de ensino superior, por um período correspondente a um semestre letivo (2º semestre de 2016), garantindo condições infraestruturais favoráveis para o efeito.

Prof. Doutor Zacarias Alexandre Ombe

Diretor Universidade Pedagógica- Delegação da Beira

Beira, 04 de Maio de 2016

APÊNDICE B – CRONOGRAMA GERAL DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA

Tabela 2 – Etapa I. Necessidades formativas

Atividade	Duração
1. Criação do coletivo e diagnóstico das necessidades	3 horas
2. Diagnóstico: criação de necessidades comuns/coletivas, das concepções e práticas de formação para docência em línguas	3 horas
3. Diagnóstico: problematização científica das necessidades com base nas concepções e práticas apresentadas, criação de necessidades comuns de cunho da formação conceitual para constituição de uma docência de línguas desenvolvimental	3 horas

Tabela 3 – Etapa II. Instrumentação teórico-metodológica (pensamento teórico: formação de conceitos)

Atividade	Duração
1. Formação Teórico-Metodológica: ensino-aprendizagem-desenvolvimento	3 horas
2. Formação Teórico-Metodológica: conceito, conceito científico, conceito espontâneo	3 horas
3. Formação Teórico-Metodológica: formação de conceitos, pensamento teórico e ações mentais	3 horas
4. Formação Teórico-Metodológica: conceito de atividade, atividade de ensino e atividade de estudo	3 horas

Fonte: Elaboração do autor.

Parte 1: Estudos teóricos e metodológicos.

Tabela 4 – Etapa II. Instrumentação teórico-metodológica (formação de conceitos: ações mentais)

Atividade	Duração
1. Didática do ensino de línguas: Teoria de Enunciação I (TE I)	3 horas
2. Didática do ensino de línguas: Teoria de Enunciação II (TE II)	3 horas
3. Didática do ensino de línguas: Teoria de Enunciação III (TE III)	3 horas
4. Didática do ensino de línguas: Teoria de Enunciação IV (TE IV)	3 horas

Fonte: Elaboração do autor.

Parte 1: Estudos teóricos e metodológicos.

Tabela 5 – Etapa II. Instrumentação teórico-metodológica (formação de conceitos: ações mentais)

Atividade	Duração
1. Planejamento da aula 1	3 horas
2. Avaliação da aula 1 e planejamento da aula 2	3 horas
3. Avaliação da aula 2 e planejamento da aula 3	3 horas
4. Avaliação da aula 3 e planejamento da aula 4	3 horas
5. Avaliação da aula 4	3 horas
6. Levantamento coletivo das ações didáticas que, a partir da avaliação coletiva das aulas planejadas e ministradas, são desenvolvidoras dos professores de línguas. Para o efeito, ter-se-á a necessidade de avaliar o processo e o produto da aprendizagem-desenvolvimento do estudo pelo coletivo em formação.	12 horas

Fonte: Elaboração do autor.

Parte 2: Práticas letivas e avaliação global do processo.

Retrato de mulher

Era uma vez um homem chamado Gombei. Era pobre e um pouco fraco de cabeça. Vivia sozinho numa cabana. Ninguém queria casar-se com ele por causa da sua simplicidade de espírito.

Uma tarde apareceu-lhe à porta uma jovem, que lhe perguntou se podia passar a noite na sua cabana. Gombei nunca tinha visto uma mulher tão bonita, por isso ficou muito contente por albergá-la. Nessa noite, depois de jantar, a rapariga disse:

- vejo que vives aqui sozinho. Eu também sou só. Queres casar comigo?

Gombei não podia acreditar na sua sorte! E assim se casaram.

O casamento de Gombei tornou-o muito feliz, mas também lhe tornou muito difícil a execução do seu trabalho. Estava tão apaixonado pela sua jovem esposa, que não podia apartar os olhos dela, nem por um momenty. (...) lá então para o campo trabalhar. Mas, poucos minutos passados, voltava a correr para casa, gritando:

- Estás aí, minha mulher querida?

E por isso não fazia muto durante o dia.

- Isto não pode ser assim! – disse a mulher.

E, assim, ela foi à cidade e pediu a um artista que lhe pintasse o retrato. Levou-o para casa e disse a Gombei:

- Aqui está; a o meu retrato. Pendura-o na amoreira mais próxima.

Se puderes ver enquanto estás a trabalhar no campo, não sentirás tanto a minha falta. (...)

Contudo, um dia, um súdito golpe de vento arrastou o retrato e soprou-o para o céu (...) até que acabou por cair no jardim de um palácio. Quando o senhor do palácio o viu, apaixonou-se imediatamente pela mulher do retrato (...) e ordenou aos seus homens que encontrassem a mulher e a trouxessem à sua presença se m demora.

Os homens foram de aldeia em aldeia com o retrato, perguntando se alguém conhecia a mulher. Por fim, chegaram à aldeia onde vivia Gombei.

- Conhecem esta mulher? – perguntaram aos aldeãos, mostrando-lhes o retrato.

- sim, é a mulher do Gombei – responderam os aldeãos logo que viram o retrato.

Já informados, quando so homens foram à cabana de Gombei encontraram uma linda mulher exatamente igual à do retrato.

- vamos levá-la ao nosso senhor – disseram eles. (...)

- Por favor, não a leveis – pediu Gombei.

Mas todas as súplicas foram vãs. Chorou tanto que as suas lágrimas formaram um charco com um pé de profundidade.

- Não chores assim, Gombei – disse-lhe a mulher. – Agora não podemos fazer nada, mas escuta bem. Tens de ir ao palácio na véspera de Ano Novo. Quando fores, leva pinheiros para as decorações do portal do Ano Novo. Então poderemos ver-nos outras vez (...)

Todos os dias Gombei perguntava a si mesmo se já era tempo de partir. Por fim, alguém lhe disse que era a véspera do Ano Novo. Partiu para o palácio com um grande molho de pinheiros às costas. Não tardaria a tornar a ver a sua querida mulher!

Quando chegou diante dos portões do palácio, gritou:

- Pinheiros, pinheiros! Belos pinheiros para o Ano Novo!

Dentro do palácio, a mulher ouviu-o e sorriu. (...) O senho ficou tao satisfeito por vê-la alegre, que ordenou aos seus servidores que chamassem o vendedor de pinheiros.

Quando Gombei apareceu, a mulher ficou ainda mais contente. Inclinou-se para ele com tal encanto que o senhor pensou de si para si:

- Se um vendedor de pinheiros lhe agrada tanto, vou eu fazer-me vendedor de pinheiros.

Ordenou a Gombei que trocasse de roupas com ele. Vestido pobrementemente como vendedor de pinheiros, pôs-se a andar de um lado para o outro no jardim, gritando:

- Pinheiros, pinheiros! Lindos pinheiros para o Ano Novo!

Isto fez com que a mulher de Gombei ficasse ainda mais contente. Batia as palmas com as suas mãozinhas e ria-se com vontade. O senhor estava tão delicado por vê-la rir, que dançou à volta do jardim com os pinheiros às costas (...) até que saiu do portão do palácio sem dar por isso.

Logo que chegou lá fora, a mulher de Gombei deu ordem aos criados para qie fechassem os portões do palácio. Passado um momento, o senhor deu0se conta de que já não estava dentro do jardim. Voltou aos portões e, com grande espanto seu, encontrou-os fechados.

- Deixem-me entrar! Deixem-me entrar! – gritava ele, sem resposta.

Dentro do palácio, Gombei e a sua inteligente mulher tinham agora tudo o que podiam desejar, e viveram felizes para sempre.

Conto popular do Japão (adapt.) trad. Pedro Tamen, versão de Keigo Seki in *Contos Populares da Ásia*.

A MORTE DE VIRGÍNIA

Tudo, com efeito, agoirava um tufão: as nuvens, que se distinguiam no zénite, estavam negras no centro e amareladas nas extremidades. Multidão de aves marítimas estrugiam os ares, e, apesar da escuridade da atmosfera, vinham de todos os pontos do horizonte abrigar-se na ilha.

Quase às nove horas da manhã ouviu-se da parte do mar um ruído horroroso, como se torrentes envoltas com trovões rolassem do alto das serras. Clamaram todos: "Eis o tufão!", e subitamente um redemoinho terrível arrebatou o nevoeiro que tapava a ilha de Âmbar e o seu canal. O *Saint-Géran* apareceu todo então com a tolda e convés carregado de gente, em árvore seca, a bandeira colhida, quatro amarras avante e uma a ré. Tinha fundeado entre a ilha de Âmbar e a terra, aquém do cordão de recifes que rodeia a Ilha de França, e por onde havia passado, em

paragem tal, que nunca sucedera outro tanto a navio algum antes dele. Estava virado aos escarcéus, que corriam do mar largo, e, a cada vaga que entrava pelo canal, erguia-se-lhe a proa toda, de forma que lhe víamos a quilha; mas, no pavoroso balanço, a popa, indo abaixo, parecia ficar submergida. Nesta posição, em que o vento e o mar o deitavam para terra, lhe era igualmente impossível tomar por onde tinha vindo, ou, picando as amarras, dar consigo na praia, de que estava separado por muitos e perigosos baixios. Cada onda que vinha espedaçar-se na costa, avançava mugindo, até ao fim das enseadas, e impelia as pedras mais de cinquenta pés pela terra dentro; depois, com a ressaca, deixava espreado um espaço mui longo, de que revolvia os calhaus com motim rouco e horrível. O mar, açoitado pelos ventos, engrossava cada vez mais, e o canal compreendido entre esta ilha e a de Âmbar era todo serras e abismos, todo escumas, horrores, teatro da morte. Estas escumas se amontoavam sobre as areias até mais de seis pés de altura, e o vento que lhes varria a superfície levava-as pelo pendor da praia mais de meia légua para dentro das terras. Seus flocos brancos e inumeráveis, horizontalmente impelidos até às raízes dos montes, pareciam neve que saía do mar. Os horizontes davam todos os sinais de uma tormenta durável, confundia-se o mar com o céu. Nuvens de medonho vulto cruzavam o zénite com a rapidez das aves, enquanto outras estavam como imóveis à maneira de grandes rochedos. Não se via parte alguma do firmamento azulada: somente um desmaiado, um turvo clarão alumiaava todos os objectos da terra, do mar e dos céus.

Com o frequente jogar do navio aconteceu o que se receava. As amarras lhe rebentaram e deu sobre os cachopos, a pequena distância da praia. Todos soltámos ao mesmo tempo um lamentoso alarido, e Paulo ia lançar-se ao mar; porém eu lhe agarrei pelo braço, dizendo-lhe:

- Quereis morrer, meu filho?

- Quero morrer ou socorrê-la - exclamou ele.

Como a desesperação lhe tirava o acordo, eu e Domingos, para estorvamos a sua morte, lhe atámos à cintura uma grande corda, pegando-lhe ambos na extreminidade. Paulo então dirigiu-se ao navio, ora nadando, ora caminhando pelos recifes; e às vezes tinha esperanças de chegar a ele, porque o mar, nos seus movimentos irregulares, o deixava quase em seco, de modo que se podia rodear em pé, mas volvendo logo com igual braveza, cobria-o de vagas enormes, que arremessavam à praia o mísero Paulo, com os braços feridos, maltratado o peito, e em risco de se afogar. Apenas tomava a si, erguia-se e demandava o navio, que os mares entretanto iam rompendo com repelões terríveis. Toda a equipagem, perdida a esperança de salvar-se, se arrojava às ondas em chusma, sobre vergas, tábuas, capoeiras, tonéis. Viu-se então um objecto merecedor de eterna piedade: apareceu na varanda da popa uma gentil moça, alongando os braços para o triste que tanto forcejava pela salvar: era Virgínia. Ela reconhecera o seu amante pela intrepidez, e a vista da amável e infeliz donzela, exposta a perigo tão cruel, feriu o coração de todos. Com semblante nobre e seguro, ela nos acenava, como dizendo-nos um eterno adeus. Todos os marinheiros se haviam lançado ao mar: só restava um na coberta, todo nu, e robusto como Hércules; nós o vimos chegar-se respeitosamente a Virgínia, e até lidar por despi-la; porém ela, repulsando-o com gravidade, afastou dele os olhos. Soaram logo estes duplicados gritos dos espectadores:

- Salvai-a, salvai-a, não a desampareis!

Mas nisto uma serra de água, de medonha grandeza, se engolfou entre a ilha de Âmbar e a costa, e correu bramindo para o navio, que ameaçava com a sua enormidade espumosa. A este horrível objecto, o marinheiro atirou consigo ao mar, e Virgínia, vendo inevitável a morte, pôs uma das mãos nos vestidos, a outra no coração, e levantando os olhos, serenos como a inocência, parecia um anjo que voava para o Céu.

Oh dia pavoroso! Ai de mim! Desapareceu tudo. A vaga furiosa arrojou pela terra dentro parte dos espectadores, que um impulso de humanidade obrigara a correr para Virgínia assim como o marinheiro, que, nadando, quisera salvá-la. Este homem, escapado de uma quase infalível morte, ajoelhou sobre a areia, exclamando:

— Oh meu Deus! Tu me salvaste a vida; mas eu a dera de boa mente pela virtuosa donzela que se não quis despir.

Domingos e eu tirámos das ondas o lastimoso Paulo, totalmente desacordado, e deitando sangue pela boca e ouvidos. O governador mandou pô-lo nas mãos dos cirurgiões, e nós caminhamos ao longo da praia para ver se as ondas arremessavam a ela o corpo de Virgínia; mas, tendo mudado o vento subitamente, como acontece nos tufões, padecemos o desgosto de imaginar que nem seria possível darmos à miserável as honras do sepulcro. Ausentámo-nos dali, consternadíssimos todos de uma só perda, num naufrágio que devorava tanta gente. A maior parte dos magoados duvidava, considerando o deplorável fim de uma donzela tão virtuosa, que existissem os auxílios de veladora Providência, porque há males tão duros e tão pouco merecidos, segundo a razão humana, que até abalam a esperança do sábio.

Entretanto, Paulo, que ia recuperando os sentidos, tinha sido levado para uma casa próxima, até estar capaz de o conduzirem para a sua. Eu voltei com Domingos, a fim de preparar a mãe de Virgínia e a sua amiga para o desastrado sucesso. Na entrada do vale, que há junto ao rio das Palmas, ouvimos a uns pretos que o mar lançava muitas reliquias do navio na enseada fronteira. Encaminhámos a ela, e o primeiro objecto que vi sobre a praia foi o cadáver de Virgínia. Jazia meio coberto de areia, ainda na acção em que a vimos perecer. Não tinha as feições alteradas em demasia; seus olhos estavam cerrados, mas a serenidade ainda lhe reinava no rosto: somente as pálidas violetas da morte se confundiam nas suas faces com as rosas do pudor virginal. Tinha uma das mãos sobre os vestidos, a outra sobre o coração, e rijamente fechada. Tirei dela, a custo, uma caixinha; mas qual foi o meu assombro quando vi que era o registo de S. Paulo, que ela prometera ao amante nunca largar enquanto vivesse! A esta última prova de amor e constância daquela desditosa menina, chorei amargamente. Domingos magoava o peito com duras pancadadas, e feria os ares com dolorosos gritos. Levámos o corpo de Virgínia para uma choça de pescadores, onde foi dado a guardar a pobres mulheres malabares, que logo cuidaram em lavá-lo

Bernardin de Saint Pierre, "A Morte de Virgínia",
in *Paulo e Virgínia*, tradução de Manuel M.^o B. du Bocage,
Buraca, Discolivro, 1985, pp. 130-135

(16)



NUMA TARDE DE VERÃO...

Numa tarde de Verão, já com o Sol a morrer no horizonte e a barra toda alagada do vermelho do fogo do Poente, aproximei-me da muralha, onde um bando de garotos tomava banho. Nus em pêlo, davam saltos para a água, mergulhando com destreza admirável, como se fosse aquele o seu verdadeiro elemento. Depois, a escorrer, trepavam pela escada de ferro cravada na pedra, e, sacudindo-se como cães, voltavam para a água, onde à transparência se viam os corpos magros tisonados do sol, em movimentos lentos, alcançando de novo a margem. À alegria sã dos seus risos, à beleza dos seus movimentos em que as pernas e os braços pareciam voar na transparência líquida das águas juntava-se a cor limpa e feliz do céu.

A meu lado, um homem já de idade, feições paradas e tristes, segurava uma comprida cana de pesca. Tinha um tipo estranho, esgalgado, com a fatiota mais suja do que rota, os sapatos ruçados das caminhadas e sem há muito verem graxa, o colarinho suspeito, grandes joalheiras nas calças... Tudo me lembrava um vagabundo ainda por amadurecer, apesar da face envelhecida e dos cabelos brancos e ralos. Sentado no rebordo da muralha, com os olhos fitos na bóia, a cana a sair-lhe de entre os joelhos, que a mão fina não apertava mas apenas segurava, nervosa, atenta ao menor sinal, dir-se-ia mergulhada na sombra de uma profunda melancolia, que um toque de desgraça mais fazia realçar. Teria talvez cinquenta anos, mas gastos, envelhecidos da tristeza que se lia nos olhos cavados e solurnos. O sorriso dos lábios finos, esse dizia da sua grande resignação, da paciência de quem já nada espera.

A dois passos do seu poiso, a garotada saltava, nadava alegremente, dando ainda maior inquietação à superfície intranquila da água, que a brisa leve e fresca da tarde parecia querer animar. Ao homem, todo aquele barulho de contentamento lhe era indiferente. Mantinha-se ali, imóvel e calado, como se estivesse na paz de um lago, onde nem o menor ruído perturbasse a serenidade das coisas. Os olhos fitos na bóia, a mão fina e nervosa amparando a cana, parecia que mais nada para ele existia, o mundo concentrava-se naquele ponto de água, onde a boiazita de cortiça bailava. De repente, porém, todo ele estremeceu: a bóia mergulhara e num gesto decidido deu um esticão e puxou a linha para fora. Presa ao anzol a escorrer água, vinha uma velha alparcata. Fora a garotada que lhe preparara aquela pesca rara, e, agora, ria numa enorme algazarra, afastando-se prudentemente para longe, não fosse necessário um mergulho salvador.

Manuel Mendes, *Tecido Livro do Bairro*

Alto tempo de
limpa; a in-
determinado.
Ficou o resto.
Lo mais mudo.
epo de sem-
finalidade
parece: verbo de
ligado.
Declaração objeti-
va ou subjetiva?

Apreensão...
indeterminado
a uma posição