

**Francisco Imbernón, Alexandre Shigunov Neto
& Ivan Fortunato (org.)**

**FORMAÇÃO PERMANENTE
DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS
IBEROAMERICANAS**



Edições Hipótese

F745m

Fortunato, Ivan.

Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas /
Francisco Imbernón; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). –
São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
554p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-80428-08-3

1. Educação. I. Título.

CDU - 370

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de
Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

OS LIVROS PUBLICADOS SÃO AVALIADOS POR PARES.

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Coordenador), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (UFC), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernón (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilla).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

**CAPÍTULO 16 – O MOVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DE
FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UMA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO DESENVOLVEDORA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE
PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE⁶⁶**

José Marra e Andréa Maturano Longarezi

**1. A lógica que rege a formação de professores e sua necessária
superação para uma formação desenvolvimental**

A formação profissional docente configura-se temática de debates acesos nas políticas públicas de educação, sobretudo, nos países em via de desenvolvimento motivados por diferentes finalidades que têm sido perseguidas nos cursos de formação de professores, tanto em instituições de Ensino Superior, quanto em institutos de formação de professores. Em tais contextos os propósitos formativos têm se orientado a partir de “critérios de produtividade da sociedade capitalista” (MOURA; LIMA, 2013, p. 127), em prejuízo de uma perspectiva cujo escopo seja o do desenvolvimento humano, baseado nas necessidades profissionais e pessoais do professor em formação.

Os critérios de produção capitalista, que lamentavelmente dirigem as políticas públicas de educação, explicam-se a partir da crise econômica mundial dos anos sessenta e setenta do século XX, principalmente diante da bipolarização dos alinhamentos ideológicos do capitalismo e do socialismo (no contexto da ascendência da guerra fria). Tais critérios viabilizaram uma série de estratégias junto a países periféricos, particularmente, os africanos, com vistas a permitir ao capitalismo a recuperação e expansão de sua influência geopolítico-econômica e cultural em sociedades com essas características.

Por outro lado, o desenvolvimento da consciência pode representar uma ameaça a tais interesses, especialmente porque não se constitui em processo individualizado e isolado, implica também no desenvolvimento da consciência social, numa relação dialética de constituição humano-social. Uma perspectiva de educação desenvolvedora da consciência, como a que se pretende defender neste

⁶⁶ O texto foi elaborado a partir de pesquisas que vêm sendo realizadas no interior do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – com financiamentos do CNPq, Capes e Fapemig.

trabalho, representa um perigo para os interesses do capitalismo, uma vez que esse se constitui numa importante fronteira econômica que alimenta a economia global (JÚNIOR, 2014).

As diretrizes que têm orientado as concepções e práticas de formação são, muitas vezes, utilizadas ideologicamente como instrumento estratégico capaz de contribuir para a reestruturação dos interesses econômicos do capitalismo através de uma educação que se preste ao serviço dessa forma global de produção financiada pelos diferentes organismos internacionais, dentre os quais o Banco Mundial (BM).

A concepção de 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. (JÚNIOR; 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 chamados países de 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 avaliações dos sistemas educacionais.

Na prática, como constata Júniior e Maués do relatório do BM (2010), a suposta atenção especial conferida à educação básica como uma das prioridades a 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 o fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária”. (ALTMANN, 2002, p. 74)

Assim, a função social da educação alegada pelo BM consiste no 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)

As supostas “vantagens” 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 vantagens 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, repetidamente, a um cenário em que o Estado se exime de suas obrigações em relação ao desempenho dos alunos, passando esses a serem definidos por padrões externos consubstanciados nos modelos de avaliação uniformizados.

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”. Essa ideia reitera a necessidade de uma formação profissional docente sob o primado do conteúdo como se a abordagem desse se dissociasse do método.

O predomínio do conteúdo sobre a forma de seu ensino implica a ruptura entre duas dimensões da atividade pedagógica⁶⁷ que se constituem síntese e que, na formação de professores, precisam se dar em unidade, o que se tem chamado de unidade *conteúdo-forma* ou *conteúdo-método* (LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018).

A unidade conteúdo-forma sinaliza para a necessidade da apreensão dos modos investigativos nos quais a ciência da disciplina produz seus conteúdos, de maneira em que a essência, enquanto o nuclear, seja o objeto do ensino, pela via dos nexos conceituais a ela inerentes, permitindo a apropriação do lógico-histórico do conceito, nuclear do conhecimento científico; num movimento do abstrato ao concreto. (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, 462).

Essa unidade “[...] se configura como uma dimensão central da formação didática do professor, sem a qual entende-se absolutamente inócua qualquer tentativa de formação para uma *obutchénie*⁶⁸ que se pretenda desenvolvedora dos estudantes.” (LONGAREZI, 2017, p. 207). Nessa perspectiva compreende-se que os conteúdos da formação docente sejam tratados em torno do método, “[...] na relação com ele e no enfrentamento de todas as contradições que se explicitam nesse processo” (idem); o que implica tratá-lo sempre na unidade com o conteúdo.

A cisão entre o conteúdo e a forma de ensiná-lo traz fortes impactos para as concepções de formação de professores, dentre os quais elegemos como um dos mais significativos 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).

Ignorar isso revela uma concepção na qual o processo formativo docente é tido como a-histórico, decorrendo permissivamente à margem das “intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação ao desenvolvimento das especificidades

⁶⁷ Temos entendido “atividade pedagógica” como a unidade das atividades docentes e discentes (MOURA, 1996, 2001, 2017; MOURA et al., 2010; LONGAREZI; FRANCO, 2017).

⁶⁸ Transliteração da palavra russa Обучение, *obutchénie* “[...] expressa justamente a unidade constitutiva [...] que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7, nota 1 da apresentação). V. V. Davidov define *obutchénie* como a “[...] a interação entre alunos e professores, entre a aprendizagem do aluno e o esforço profissional do professor (se essa interação for compreendida enquanto “atividade”, então a *obutchénie* pode ser caracterizada como aquela correlação entre o estudo e a atividade pedagógica.” (ДАВЫДОВ, 1996, p. 252). Como não temos uma palavra na língua portuguesa que melhor a traduza conceitualmente, sempre que estivermos usando-a nesse sentido, manteremos sob a designação de *obutchénie*.

humanas, engendradas pelas condições sócio-históricas e mediadas pelas diversas relações com os outros e o mundo.” (FRANCO; LONGAREZI, 2015, s/p); o que, em nosso entendimento, é um grande equívoco.

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 levar em consideração as necessidades, interesses e aspirações pessoais e profissionais dos professores em formação e daqueles profissionais da educação 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 permitem 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 numa perspectiva desenvolvedora 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 à formação de um tipo de pensamento teórico que instrumentalize o professor a organizar as condições e os modos da atividade pedagógica desenvolvedora dos estudantes; que influa sobre o desenvolvimento de seu modo de pensar e agir. Nesse sentido, formar professores de língua com a finalidade desenvolvedora implica, inevitavelmente, assegurar-lhe na formação a compreensão da docência como uma atividade mediada em que a aprendizagem resulte do trabalho didático-pedagógico com os signos, visando a transformação tanto dos professores, quanto de suas práticas na atividade pedagógica.

Essa perspectiva só pode efetivar-se como modo de pensar e agir se a esses professores lhes forem oportunizados processos formativos nos quais essa concepção não se constitua em mero discurso ou constatação teórica; mas se efetive em prática pedagógica mediadora de seus pensamentos; o que se tem procurado investigar em processos de pesquisa-formação junto a vários coletivos de professores (LONGAREZI, 2012, 2014, 2018b; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA,

2016; GERMANOS, 2016; COELHO, 2016; SOUZA, 2016, 2017; FERREIRA, 2017; MARRA, 2018; FEROLA, 2016, 2017).

O presente capítulo analisa o movimento e a síntese dos resultados de uma dessas pesquisas, em especial, desenvolvida na Universidade Pedagógica de Moçambique com os formadores de professores de línguas. Fundamentada na teoria histórico-cultural, a investigação realizada nesse contexto tomou como fundamento o método materialista histórico-dialético e foi realizada orientada pela metodologia da Intervenção Didático-Formativa⁶⁹, com o estudo da formação docente para o ensino de línguas, tomando a formação enquanto atividade enunciativo-discursiva do sujeito falante na sua relação prática e mediada com os fenômenos sociais, explorando o conceito de imitação-criação na constituição, por unidades, dos princípios orientadores da formação.

2. Docência e formação de professores

Em nosso modo de ver, as concepções de docência estão diretamente relacionadas às concepções de formação de professores, uma vez que ambas orientam, de alguma forma, as noções de ensino, aprendizagem e de conhecimento como elementos essenciais que envolvem seus objetos.

Na perspectiva à qual compreendemos, docência tem implicado o processo de formação e desenvolvimento conceitual em que o professor assume-se enquanto sujeito que organiza os processos que colocam o aluno na relação com os signos. Nessa condição, a docência se constitui pela via 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.

A aprendizagem da docência é também processo de formação e desenvolvimento conceitual, simbolicamente mediado e se realiza tendo em vista 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). Humaniza-se

⁶⁹ Essa metodologia de pesquisa tem sido produzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente – GEPEDI -, vinculado ao Programa de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia/Brasil e, enquanto tal, revela-se pelo esforço desse coletivo.

[...] 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 é o desenvolvimento humano do próprio homem que, no contexto da docência, ultrapassa 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). Nesse sentido, a aprendizagem para a docência se constitui atividade em duplo sentido, isto é, aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento humano e como sinônimo de mediação.

Em seu primeiro sentido, considera-se a aprendizagem como atividade voltada para o desenvolvimento do próprio professor na qual se ampliam as possibilidades de que ele forme conceitos e, em seu segundo sentido, compreende-se a atividade de mediação da aprendizagem dos alunos em que se notam duas características: em sua gênese o professor aprende tendo em vista organizar as condições que orientam a aprendizagem dos alunos e, no processo, aprende com a sua experiência de organização dos processos de mediação simbólica dos mesmos (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 restringe simplesmente às aquisições do professor obtidas ao longo de sua formação inicial às quais culminam em sua certificação. Sem preterir a sua importância, as aquisições da formação inicial estão vinculadas 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 (LONGAREZI; ALVARADO PRADA, 2008).

Pode-se, nesse sentido, afirmar que as aprendizagens docente e discente são atividades mediadas, pois compreendem a utilização de instrumentos e signos como

meios na relação pedagógica que começa com o entendimento de que sua realização implica a participação das atividades psicológica e prática dos sujeitos.

A realização das atividades psicológica e prática têm de ser abordadas 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 integral do aprendente. Ou seja, o trabalho que o homem realiza com os instrumentos materiais ativa a sua atividade psicológica e, por sua vez, desenvolve formas de controle e apropriação desses instrumentos culturalmente estabelecidos. O desenvolvimento simbólico-emocional emerge nesse processo e representa, pela utilização cultural dos signos como mediadores, o estado avançado do desenvolvimento da consciência, do pensamento, do raciocínio, da imaginação, da fantasia, da emoção, enfim, do homem em sua totalidade.

O desenvolvimento assim compreendido se constitui em formas culturais superiores de comportamento humano que se expressam enquanto síntese das estruturas interna e externa da atividade que, num processo dialético de realização do trabalho com instrumentos físicos (pela atividade prática), o homem não só controla seu pensamento como também o desenvolve, desenvolvendo simultaneamente os 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 à qual emerge e faz produzir. Tal relação só pode ter lugar como processo de mediação. Por esse pressuposto,

[...] 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. Neste presente trabalho assume-se a formação como aprendizagem-desenvolvimento. A realização dessa concepção 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.” (ARAUJO, 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 conceptual, político-ideológico e sociocultural da formação docente que vivenciam e da aprendizagem que deliberam a si próprios e aos alunos.

Esse exercício requer um compromisso ético e social compartilhado em relação às necessidades formativas, pressupondo que sua organização seja conjunta, coletivamente participada e partindo das necessidades e interesses apresentados pelos professores. Dessa forma, o projeto político-pedagógico da instituição pode refletir os anseios dos professores concedendo-lhes espaço e tempo necessários à formação.

A concepção da formação como aprendizagem à qual queremos se fazer destacar compreende que a aprendizagem constitui-se em 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 [...] 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).

Desse ponto de vista, a formação enquanto 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, traduzido pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Possível (ZDP), conforme o desenvolve L. S. Vigotski (1896-1934). O que se considera como sabido remonta à níveis de desenvolvimento concluídos e o que se aponta como o desconhecido refere-se à parte cuja formação se encontra ainda em processo, daí o importante papel da aprendizagem nesse processo. Na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem só influi no desenvolvimento quando a *obutchénie* é organizada para que na ZDP se tenha a colaboração do outro mais experiente.

Por essa abordagem, compreende-se que o docente, assim como o sujeito aprendente, possui um nível real e um nível potencial de desenvolvimento e, no intervalo entre eles, se constitui uma Zona de Desenvolvimento Possível, “[...] 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. Essa forma de compreender as relações de mediação na formação de professores problematiza o tipo de habilidades que se procura instituir; o que implica

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 resultados 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 precisa ser compreendida enquanto processos psíquicos por meio dos quais se realiza tal desenvolvimento e, em nosso modo de ver, isso se materializa em processos de imitação-criação. Para L. S. Vigotski “tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto, ou com a ajuda de perguntas orientadoras, incluímos na área da imitação.” (VIGOTSKI, 2006, p. 268).

Nesse sentido, a imitação é parte de referência fundamental para a criação e não pode ser vista como reprodução mecânica e direta, mas como atividade sob a base da qual são lançadas possibilidades para a emergência do novo que, por sua vez, configura conhecimento.

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. [...] Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não conhece e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na *obutchénie* é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento possível, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da *obutchénie* com o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 331, tradução da autora).

Dessa maneira, a atividade mobiliza as ações do sujeito-imitador para um processo de reorganização do seu pensamento que resulta no desenvolvimento da consciência sobre ela e, por essa via, a imitação se constitui condição *sine qua non* da produção do sujeito.

De acordo com L. S. Vigotski a imitação não se refere a um ato mecânico, automático e sem sentido, trata-se de um ato racional, no qual se exige a compreensão da operação intelectual que se imita. O autor sinaliza para o fato de que “[...] o próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. De fato, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar o adulto que escreve” (VIGOTSKI, 1930/1995, p. 137). Assim, a imitação “[...] só é possível na medida e nas formas em que for acompanhada por entendimento” (Idem, p. 138).

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. Esses conceitos emergiram de estudos experimentais realizados com crianças que já frequentavam a escola, mas cujo resultado teórico-conceitual pode ser generalizado para processos de aprendizagem de adultos (LONGAREZI, 2017). Ou seja,

Aprender, o novo, para adultos, especialmente quando o que está 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 [...]. (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2017, p. 12)

Assim, alinhamo-nos à lógica de que é relevante, para o desenvolvimento do professor e da atividade docente, sua permanente produção como sujeito pensador de sua condição profissional e definidor de suas necessidades e dificuldades, tendo em vista o desenvolvimento de si e de sua docência.

A forma como a mediação se estrutura na atividade docente reverbera na qualidade da 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 a atividade pedagógica, 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 atividade profissional docente, 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.

Nessa perspectiva se evidencia a atividade docente como prática social, por meio da qual se estabelecem as possibilidades da transformação da realidade social pela prática revolucionária dada à 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: a estrutura objetiva caracterizada por objetos concretos e a estrutura subjetiva que se organiza sob a alçada da consciência. Estudos de A. N. Leontiev (1903-1979) mostram que a intercomunicação dessas estruturas dá-se no conjunto de elementos constitutivos da atividade conceitualmente diferentes mas interdependentes (LEONTIEV, 1983). A atividade se constitui, portanto, de elementos que compõem sua estrutura: necessidades, motivos, objetivos operações, ações, condições, sujeito, objeto e produto.

A necessidade é a força interior que precisa de materializar-se no objeto e com esse 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, desse modo, uma estreita relação entre necessidade, motivo, objeto e condições, presentes na estrutura da atividade (FRANCO; LONGAREZI, 2011).

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. 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 (FRANCO; LONGAREZI, 2011).

No contexto das necessidades formativas de professores, não é a formação continuada que atribui 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 sujeitos na produção e na intervenção de sua própria historicidade.

A participação efetiva e interventiva do professor requer um tipo de atividade formativa e pedagógica qualitativamente diferenciada. Trata-se de uma atividade que pode ser desenvolvida na, pela e com a formação continuada, já que esse contexto pode ser propício à aprendizagem no sentido potencial preconizado pelo delineamento teórico do conceito de ZDP, isto é, de possibilidades de aprendizagem coletiva na confrontação e tensão entre o real e o potencial que pode ser realizado, transformado em real, mediante o trabalho intencional com conteúdos, na

colaboração com o outro mais experiente 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)

Dessa forma, a formação de professores e de formadores de professores, enquanto prática social, não pode ser vista como um produto pronto a ser consumido. A formação profissional docente é uma prática cuja mediação depende de realização de atividades desenvolvidoras do pensamento teórico compreendendo os professores como sujeitos legítimos desse processo.

3. A formação teórico-metodológica como meio de imitação-criação da atividade profissional docente: a experiência de um processo formativo em Moçambique

O modelo processual didático-formativo que assumimos aqui foi orientador de um processo de formação de formadores de professores de línguas, realizado junto à Universidade Pedagógica de Moçambique. Enquanto tal, foi utilizado como instrumento por meio do qual realizaram-se operações de mediação constituidoras do campo de significação dos investigadores e professores que, por sua vez, permitiram apreender o campo de significação dos formadores no âmbito da imitação-criação na sua relação com os conceitos teóricos na perspectiva histórico-cultural.

A pesquisa-formação que se desenvolveu nesse contexto assumiu a Intervenção Didático-Formativa enquanto metodologia de pesquisa.

Tomado pela via da formação didática do professor, intervenções dessa natureza preveem a organização de atividades formativas junto aos docentes que lhes possibilitem constituir uma concepção de didática desenvolvimental, ao mesmo tempo em que elaborem atividades pedagógicas que assumam como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a *Intervenção*

Didático-Formativa compreende a instrumentalização teórica dos professores para a apropriação dos fundamentos do método materialista histórico-dialético e do Ensino Desenvolvimental; e, nesse processo, compreende também a análise e elaboração de uma *obutchénie* que os coloque, junto com os estudantes em atividade pedagógica desenvolvida de ambos. (LONGAREZI; FERREIRA, 2019, s/p).

A pesquisa dessa natureza orienta suas ações investigativas e formativas por princípios que entendem: 1. o desenvolvimento do processo de investigação e formação como processos dialéticos; 2. necessária a igualdade na diversidade, a partir da qual reconhece-se a diferença, porém, os conhecimentos dos sujeitos, em níveis de desenvolvimento distintos, são tratados de forma desierarquizada; 3. relevante a organização do processo pela via da formação de conceitos e ações mentais sobre a docência; e 4. a contradição como força motriz para que os confrontos e as crises possibilitem a produção de sínteses e o desenvolvimento profissional docente (LONGAREZI, 2018a e 2018b; LONGAREZI, FERREIRA, 2018).

O processo de formação, fundamentado na perspectiva apresentada, orientou-se pela concepção de “*obutchénie* por unidades”, que compreende como necessária a organização de processos didáticos nos quais as unidades *motivo-objeto*, *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* (LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018) sejam premissas, processos e produtos da formação. Isso porque,

No nosso entendimento, a ausência de processos que oportunizem vivências⁷⁰ das *unidades conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* representa um limite para que a pesquisa proporcione situações a partir das quais o professor possa formar um conceito científico de docência desenvolvidor de si e de seus estudantes, condição fundamental para que esteja em atividade formativa e desenvolvida de sua atividade laboral. (LONGAREZI; FERREIRA, 2019, s/p).

⁷⁰ Temos entendido vivência na perspectiva a partir da qual L. S. Vigotski a conceitua enquanto “[...] unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter. [...] Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade.” (VIGOTSKI, 2010, p. 686-687).

Assim orientada, a Intervenção Didático-Formativa, que figura como uma epistemologia geral de investigação inscrita no contexto da teoria histórico-cultural, realizada junto a formadores de professores de línguas no contexto moçambicano possibilitou a constituição do *corpus* de dados a partir do qual foram produzidas sínteses sobre o desenvolvimento da atividade docente de línguas tendo presente o potencial criador dos formadores, testemunhado no seu processo de imitação-criação.

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 acrescentavam 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 concebidas e estruturadas pelo 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, de modo a estabelecerem uma unidade entre tais pressupostos e as formas e modos de concepção e realização da atividade docente, mais precisamente da atividade pedagógica de línguas.

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 do processo de imitação-criação e pressupõe a utilização do termo meio como uma categoria que nos remete aos conceitos de ferramenta e de instrumento bastante trabalhados na discussão que L. S. Vigotski faz sobre a relação da linguagem e do pensamento em defesa da formação humana. Em A. N. Leontiev, tal conceito tem implicações teórico-epistemológicas muito significativas quando o relaciona com as noções de objetos e ferramentas, que se localizam na mediação da formação da mente e da consciência, no contexto da atividade desenvolvida pelo homem. (ZINCHENKO, 1998)

O que se quer ressaltar é a relevância da mediação no processo de formação humana, que tem, para L. S. Vigotski, na palavra sua principal condição porque para ele, a palavra funciona como ferramenta mental, é o signo que medeia a relação consciência e cultura; enquanto para A. N. Leontiev é a atividade humana que

exerce esse papel mediador. Sob tal premissa A. N. Leontiev elabora a Teoria da Atividade, na qual defende a unidade entre a atividade humana e o desenvolvimento da consciência no confronto das atividades externa e interna, do Homem. Essa última, a atividade interna, é portadora da consciência porque ela resulta da atividade objetual, da relação que o próprio Homem estabelece com os seus pares. A atividade objetual (LEONTIEV, 1978), por sua vez, não consiste em atividade com objetos, entendidos em uma dimensão físico-material, palpável ou concretizada por órgãos de sentido, ela inclui também atividades em instâncias simbólico-culturais delineadas em determinados contextos e definidas pelas relações sociais estabelecidas e vivenciadas pelos indivíduos; 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.

Sob esse aporte teórico-metodológico, compreendemos necessário criar, a partir da Intervenção Didático-Formativa, condições objetivas e subjetivas que oportunizassem aos professores mediações teóricas e práticas que influíssem sobre seu desenvolvimento profissional; o que nos permitiu acompanhar o movimento do pensamento conceitual dos docentes ao qual nos debruçamos agora trazendo a voz dos professores identificados a partir de pseudônimos.

3.1 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 seja amplamente sintetizada a questão da instrumentalidade da língua na comunicação, foi necessário um processo de formação de conceito mediado por ferramentas teóricas do quadro histórico-cultural e da formação profissional docente para a apropriação conceitual do termo “instrumento de

comunicação” testemunhando-se seus efeitos na qualidade discursiva dos formadores a esse respeito.

O discurso segundo o qual a língua é ‘instrumento de comunicação’, embora considerando a realização da comunicação pela compreensão e expressão, foi visto como contendo uma complexidade teórica que convergia para a ideia de que a utilização da palavra como signo⁷¹ 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 se 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 conceituação como atividade com os signos que incorpora 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)*

⁷¹ 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, representada 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.

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.

3.2 A atividade linguística do sujeito e a produção do discurso

Tomando como referência as atividades de formação teórico-metodológica e de prática pedagógica realizadas com os formadores, o “calcanhar de Aquiles” mais proeminente que foi acompanhando a teorização e o ensino da Língua Portuguesa 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 Intervenção Didático-Formativa.

No início da intervenção, 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.

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 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.

Irany: [...] 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, têm influências sobre outras esferas do domínio da atividade linguístico-discursiva.

A combinação criativa da língua, pela agregação da sua dimensão sógnica, 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-Beira/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 deste linguista britânico 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, 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 levando-se em consideração 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.

Ademais, na fala acima está revelado que o 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 do 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 russo da linguagem 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 de 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) Dessa 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 à 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 outra 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 conceituações da língua presentes nos dados empíricos da pesquisa, o termo “discurso” foi aparecendo recorrentemente suportando usos por vezes diferentes, às 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 poderíamos 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 conteúdo de diálogo entre pesquisador e 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 - *Ensinaam-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, o que em seus modos de ver asseguram que a facilidade de um falante nativo se deve aos processos com vista à consecução de habilidades fonético-semânticas que ocorrem na sua língua. Essas 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 referências na língua materna.

Apontamos 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 que nos chama a atenção é o de que, mesmo defendendo-se uma abordagem linguística que toma sua centralidade nas relações sociais e na 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 é, ela própria, resultado de discursos. Sobre esse aspecto, Fanu coloca uma pergunta, aliás, várias:

Fanu - [...] 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 produzir 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 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.

Duas coisas que consideramos relevantes no extrato: Primeiro a consciência de que o papel dos pesquisadores, naquele momento e espaço coletivos, não era o de pesquisadores tradicionais, o de receber e analisar as perguntas do grupo e dar respostas cabais produzidas por especialistas. O papel seria sim o de se constituir enquanto debatedores com os demais membros do grupo, como aprendentes a partir das objeções, inquietações e produções que constituem sentidos para todo o coletivo. Segundo, 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, 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.

O único papel que ainda cabia aos pesquisadores, na condição de debatedores, era o de criar mais dificuldades para estimular o pensamento criativo dos professores para se deslocarem da eventual atitude natural ou naturalizada em relação ao conceito de discurso para uma atitude mais mobilizadora 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. Esse 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.

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. 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 perspectiva apontada por Bakhtin, parece que conseguimos encontrar o essencial na fala do professor sobre a ideia de que o discurso teria um caráter ficcional. Não coube a nós 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 à sua aparente verdade, a

ficcionalidade do discurso pode ser interpretada como associada ao entendimento de que ele já que não tem uma existência imediata e inflexível, não tem efeitos concretos na vida real das pessoas. Há, no entanto, um aspecto que se pode considerar 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. Além disso, o objeto a partir do qual sustentamos a nossa concepção discursiva da língua, pontua o entendimento de que a ficcionalidade do discurso pode estar atrelada à 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 se compreender que o enunciado se manifesta sob vários e complexos gêneros, aqui designados por gêneros discursivos, criando um imbricamento complexo entre gêneros secundários e primários do discurso.

Nesse ponto, a posição 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 na compreensão do lugar do sujeito enunciador. Constatou-se que esse 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 de comunicação voltada para compreensão e expressão.

3.3 A compreensão criativa da didática como função discursiva da formação em Língua Portuguesa

O processo intenso de estudos e problematizações sobre a língua e o ensino de línguas trouxeram à realidade movimentos e rupturas no modo de pensar e agir dos formadores de professores de línguas da Universidade Pedagógica de Moçambique. Os conceitos constituintes da teoria histórico-cultural, que antes eram concebidos 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 esses se mostraram afetados pelo seu conteúdo e forma de pensar o ensino.

Podemos ousar afirmar que o sentimento de afetividade foi o que impulsionou a manifestação da vontade (motivo) dos professores para o estudo e a reestruturação coletiva da organização da aula, tendo selecionado para isso o tema do texto narrativo.

Como grupo, refletiu-se sobre o que se queria (conteúdo-objetivo) fazer com o texto narrativo para que os formandos do curso de português pudessem aprender efetivamente. A partir de então, definiu-se estudar os gêneros para além do que já se sabia ou, pelo menos, do que se tinha aprendido para responder à convicção epistemológica que doravante assumimos, a *obutchénie* voltada 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. O texto narrativo foi revisto e conceituado 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 pedagógica 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 e apoiando-nos de alguns elementos-eixos do modelo de análise de Antunes (2010).

Importa, nesse momento, destacarmos as descobertas imprescindíveis para a construção narrativa, ao que nos prestamos dar visão. A atividade pedagógica com o 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 à 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 prudência teórica sobre o lugar que cada uma ocupa no 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 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 de encontrar-se 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 que merece 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 se descobriu nesse aspecto é que, uma vez que se identifique 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, planos ou de outra natureza, prestando atenção à sua organização do ponto de vista linguístico. O papel dos actantes⁷² 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 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). É preciso saber qual papel discursivo

⁷² 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.

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), isso é, que tornam 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 circunstantes”. (CHARAUDEAU, 2014, p. 161)

No que diz respeito à qualidade dos actantes, seus atributos, de acordo com o estudo empreendido pelo grupo, não se reduzem aos atributos tradicionais dos personagens, embora estejam com esses 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, se tem 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 precisam 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.

Com base nesse estudo, foram estabelecidos alguns princípios orientadores da concepção e estruturação da nova aula sobre o texto narrativo: 1. princípio da intencionalidade comunicativa do texto, isto é, a observância do signo linguístico e do meio de sua produção como premissas da atividade discursiva com as unidades da língua; 2. princípio da historicidade dos conceitos linguísticos no processo de *obutchénie* 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; e 3.princípio da interatividade dialógica dos enunciados/enunciações como condição da produção dos sentidos linguísticos.

A aula, sob essa perspectiva, foi organizada e pensada tendo por objetivos analisar o texto narrativo através da aprendizagem de sua função comunicativa, e tomando o conto como referência da atividade analítica. O trabalho de planejamento coletivo incluiu a seleção de cinco eixos de análise do texto: 1. O domínio de referência; 2. A unidade temática; 3. A desenvoltura temática; 4. A intenção de comunicação; e 5. A relevância informativa.

O novo plano elaborado revelou o grau de generalização dos conceitos quanto aos processos didáticos desenvolvimentais de línguas, assim como o de texto narrativo nessa perspectiva. A aula, sob essa nova perspectiva, 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 da língua, aprendendo a elaborar o seu próprio discurso e, em consequência, produzindo novos sentidos e sínteses sobre a realidade.

O movimento do pensamento conceitual dos professores reverbera na organização didática do ensino de línguas, o que ocorre orientado não só por outros aportes teóricos do campo didático-pedagógico, mas também a partir de novas compreensões conceituais produzidas sobre a língua e seu ensino. A análise que procuramos construir revela, também por seu método de exposição, o quanto a unidade conteúdo-forma (LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018) influi sobre os processos de formação e desenvolvimento do pensamento teórico dos formadores de professores. O que, aparentemente, foi conteúdo do processo formativo se constituiu em seu próprio método, do mesmo modo em que o método se apresentou enquanto conteúdo.

Vistos em sua totalidade, os processos experimentados no contexto moçambicano apontam a necessidade do tratamento dialético entre língua, sujeito e história como condição para o estabelecimento de uma relação dialógica entre os sujeitos e suas realidades enquanto parte de sua formação profissional e constituição humana.

Referência

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.

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.ufrr.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/artigos_05022013075924.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

ARAUJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE. São Paulo, 2009. v. 9.

AUSTIN, J. L. How to do things with words. Oxford: Clarendon Press, 1962.

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.

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.

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.

CHARAUDEAU, P. Linguagem e discurso: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Tradução de Ângela M. S. e de Ida Lúcia Machado.

COELHO, Grasiela M. de Sousa, *A felicidade em ser docente: vozes que ressoam no campus Amíl Ferreira Sobral*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). 2016.

DIAS DE SOUSA, Walêska D. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>. Acesso em: 03 de mai. de 2017.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, A. M. A produção de instrumentos como mediadores da organização didática e da formação e desenvolvimento didático do professor. *Anais da 38ª. Reunião Anual da Anped*. 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT04_34.pdf>. Acesso em: 28.06.19.

FEROLA, Bianca de C. Contribuições para a Didática Desenvolvimental no Ensino Médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia. 2016. 74f. *Monografia*. (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2016.

FEROLA, Bianca de C. *Sistema zankoviano de ensino e suas implicações para uma didática na perspectiva histórico-cultural no contexto educacional brasileiro*.

Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Mestrado. 2017.

FERREIRA, Ione M. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Didática Desenvolvimental*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Doutorado. 2017.

FRANCO, Patrícia L. J. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira. 2015. 363f. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13690/1/DesenvolvimentoMotivosFormadores.pdf>>.

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.

FRANCO, P.; LONGAREZI, A. M. 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.

GERMANOS, Erika. *Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural*. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

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. 113 - 1152. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 5 abr. 2017.

LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática Desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática Desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior*. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014.

LONGAREZI, A. M. Para uma didática desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. vol 1, n.1, 2017, p. 187-230. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/39912/21575>> Acesso em: 20.03.2019.

LONGAREZI, A. M. Conferência no “Simpósio relações entre desenvolvimento e aprendizagem na teoria histórico-cultural: intervenções e pesquisas”. In: *II Colóquio o enfoque histórico-cultural em questão*. A mediação da ciência e da arte nos processos de constituição do psiquismo humano. São Paulo: USP- Leste. 28 de março de 2018a.

LONGAREZI, A. M. *Intervenção didático-formativa: uma possibilidade metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental*. (Relatório de Pesquisa). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018b.

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.

LONGAREZI, Andréa M.; DIAS DE SOUSA, Waleska Dayse. Unidades possíveis para uma *obutchénie* dialética e desenvolvedora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília: UNB, vol. 24, 2018, p. 453-474. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815/20635>> Acesso em: 26.02.19.

LONGAREZI, Andréa M.; FERREIRA, Ione Mendes Silva. Intervenção didático-formativa: um procedimento de pesquisa em didática desenvolvimental com formação de professores. **Anais** da 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural - Significado e sentido na educação para a humanização. UNESP, 2018.

LONGAREZI, A. M.; FERREIRA, I. M. Intervenção didático-formativa: o problema da pesquisa com formação de professores no campo da Didática Desenvolvimental. LIMONTA, Sandra (Org.) *Formação de professores nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. Curitiba: Editora Appris, 2019. (no prelo).

LONGAREZI, Andréa M., FRANCO, Patrícia J.L. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

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.

MARRA, José Bartolomeu J. Formação de formadores de professores para e por um ensino desenvolvimental de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique. 2018. 293f. Tese. (Doutorado em Educação)

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23777/3/Forma%](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23777/3/Forma%c3%a7%c3%a3oFormadoresProfessores.pdf)

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Atividade de ensino como unidade formadora. Bolema, v. 12, Rio Claro: UNESP, 1996, p. 29-43.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. de (org). Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, 143-162.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

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.

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.

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.

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.

SOUZA, Leandro M. de A. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, Leandro M. de A. *Princípios didáticos para um Ensino Desenvolvidor da atividade*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Doutorado. 2017.

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.

VIGOTSKI, Lev S. Estructura de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. *História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 4, 1995, p. 121-138.

VIGOTSKI, Lev S. El problema de la edad. In: VIGOTSKI, Lev S. *Problemas de la Psicología Infantil. Obras Escogidas*. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 2006, p. 251-274.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOSTKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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.

ДАВЫДОВ, В.В. (DAVIDOV, V.V.) ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (Problemas da Pesquisa com Atividade de Estudo). *ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ*. (Teoria do Ensino Desenvolvimental). MOSCÓ: ИНТОР, 1996. Tradução de Andrii Mishchenko e revisão técnica de Roberto Váldez Puentes, Andréa Maturano Longarezi, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim.