

# O ENSINO DESENVOLVIMENTAL E SEUS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y SUS RETOS PARA LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO: UN RELATO DE EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA  
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS

DEVELOPMENTAL TEACHING AND ITS CHALLENGES FOR TEACHER TRAINING: A  
PERSONAL REPORT BASED ON THE TEACHING OF ACADEMIC WRITING IN ENGLISH

Marília Mendes Ferreira\*

Universidade de São Paulo

**RESUMO:** Vygotsky é um autor bastante conhecido na área da educação e da linguística aplicada. Entretanto, pedagogias baseadas nos seus pressupostos já são menos divulgadas. Num momento em que a educação de forma geral e, mais especificamente, o ensino de línguas se torna mais instrumental e neoliberal, objetivo, neste artigo, resgatar a atualidade de V. V. Davydov e de sua pedagogia (ensino desenvolvimental) (DAVYDOV, 1988) para a transformação do contexto educacional atual. Busco mostrar tal contribuição através da descrição da abordagem e da discussão dos desafios impostos a professores e alunos e seu enfrentamento por meio de minhas implementações dessa pedagogia em cursos de escrita acadêmica em inglês.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vygotsky. Ensino desenvolvimental. Formação de professores. Escrita acadêmica em inglês.

---

\* Professora livre-docente do Departamento de Letras Modernas, área inglês da Universidade de São Paulo. Criou e coordena o Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras da USP (<http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>). E-mail: mmferreira@usp.br.

**RESUMEN:** Vygotsky es un autor bien conocido en el campo de la educación y la lingüística aplicada. Sin embargo, las pedagogías basadas en sus supuestos son ahora menos extendidas. En un momento en que la educación en general y, más específicamente, la enseñanza de idiomas se convierte en más instrumental y neoliberal, este artículo objetiva rescatar la corriente VV Davydov y su pedagogía (educación de desarrollo) (DAVYDOV, 1988) a la transformación del contexto educativo actual. Trato de mostrar la contribución al describir el enfoque y discutir los retos a los profesores y estudiantes y su superación a través de mi implementación de esta pedagogía en los cursos de escritura académica en Inglés.

**PALABRAS CLAVE:** Vygotsky. Educación para el desarrollo. Formación del profesorado. Alfabetización académica en Inglés.

**ABSTRACT:** Vygotsky is a well-known author in the field of education and applied linguistics. However, pedagogies based on his assumptions are less publicized. At a time when education in general and, more specifically, language teaching, becomes more instrumental and neoliberal, this article aims to reclaim the relevance of V.V. Davydov and his pedagogy (DAVYDOV, 1988) for the transformation of the current educational context. I seek to present this contribution by describing the approach, and by discussing the challenges imposed on teachers and students, as well as their confrontation through my implementation of this pedagogy in courses of academic writing in English.

**KEYWORDS:** Vygotsky. Developmental teaching. Teacher training. Academic literacy in English.

## 1 INTRODUÇÃO

A contribuição de L. S. Vygotsky para a psicologia e a educação é bastante reconhecida pelo meio acadêmico. Mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas, Vygotsky também é conhecido, porém os vários aspectos de sua teoria não são tão explorados por esse campo do conhecimento. Em particular, Ferreira (2010), com base em artigos que citam ou utilizam Vygotsky em estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, conclui que o caráter interacionista da aprendizagem é mais enfatizado em detrimento do desenvolvimento humano nesse contexto. Um dos caminhos sugeridos pela autora foi o ensino de conceitos científicos por meio do desenvolvimento do pensamento teórico na aula de língua estrangeira.

Com base nessa premissa e em outras a serem explicadas posteriormente, Davydov criou uma pedagogia que visa exatamente desenvolver nos alunos essa forma de pensamento lógico-abstrato que ele denomina de teórico. Essa pedagogia é denominada de *ensino desenvolvimental*<sup>1</sup> (LIBÂNEO, 2004).

O ensino desenvolvimental se baseia não somente em Vygotsky, mas também na teoria da atividade (DAVYDOV, 1999a, 1999b; LEONTIEV, 1981) e na tradição dialética que remonta a Hegel e Marx. Davydov desenvolveu uma proposta pedagógica baseada no método dialético de investigação de Marx, aplicado na análise do capitalismo tal como reportada na obra O Capital. Essa forma de análise é denominada de movimento do abstrato para o concreto (ILYENKOV, 1982) e sua aplicação para o ensino de conceitos das disciplinas escolares é chamada de Ensino Desenvolvimental.

A abordagem de Davydov tem sido mais utilizada na área do ensino da matemática (DAVYDOV, 1990; ROSA; MORAES; CEDRO, 2010), de ciências (GIEST; LOMPSCHER, 2003) e de ensino interdisciplinar (HEDEGAARD, 2002). No ensino de línguas, há trabalhos seminais e mais antigos como Aidarova (1981) e Markova (1979) que utilizam a pedagogia para o ensino da língua russa como língua materna. No ensino de línguas, Davydov vem sendo resgatado pelo grupo de pesquisa LEVYG – A teoria sócio-histórico cultural e da atividade e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (FERREIRA, 2009; FERREIRA, 2015; MARTINELLI, 2014; SANTOS, 2012), sobretudo para o ensino da escrita.

Porém, devido ao seu caráter bastante inovador e desafiador essa pedagogia não vem acompanhada de uma ampla aplicação no mundo real. Ela não é utilizada no sistema de ensino regular e ainda é incipiente a pesquisa sobre formação de professores nessa abordagem. Mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas, há algumas pesquisas envolvendo a abordagem de

<sup>1</sup> Tradução do termo em inglês *developmental teaching*. Mantenho aqui esse termo por seu uso já ser comum na área e por ser sucinto. Entretanto, ele não reforça que o foco desse ensino é a aprendizagem. Ferreira (2011) a traduz como o ensino com foco no desenvolvimento por exprimir com mais exatidão a visão de Vygotsky sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Galperin (WILLIAMS; ABRAHAM; NEGUERUELA-AZAROLA, 2013), mas, no ensino desenvolvimental, até onde sei, não parece haver estudos que investiguem a formação de professores nessa pedagogia.

Obviamente, a área de formação de professores, tanto na área de educação quanto na área de ensino-aprendizagem de línguas especificamente, não objetiva mais treinar/capacitar o professor (em serviço ou pré-serviço) em alguma forma de método ou abordagem pedagógica. Entretanto, o ensino desenvolvimental pressupõe não somente um entendimento das premissas da abordagem como também da operacionalização da abordagem em si. Esse processo de aprendizagem do professor sobre a abordagem leva-o também a se desenvolver pelo entendimento teórico dos conceitos da disciplina que ensina.

Em um momento em que a educação encontra-se bastante ameaçada por um forte neoliberalismo, V. V. Davydov adquire relevância na medida em que nos aponta um caminho renovador para promover uma educação que desenvolva o indivíduo e a coletividade em vez de os limitar. Para ele, a atividade de ensino-aprendizagem não é mera busca de resultados imediatos, ligados a expectativas do mercado e não é transmissão quantitativa de conteúdos muitas vezes desvinculados da vida social. A educação é sim uma atividade transformadora que visa ao desenvolvimento humano. Portanto, essa postura impõe desafios ao professor que deseja utilizar essa abordagem.

Consciente de que a formação de professores é elemento crucial para uma melhor educação, focarei na descrição da pedagogia davydoviana, dos desafios que ela impõe ao professor e do seu enfrentamento. Usarei minha experiência com a implementação dessa pedagogia para o ensino da escrita acadêmica em inglês para exemplificar esse enfrentamento. Davydov apresenta-se extremamente atual, apesar do seu obscurantismo dentro da perspectiva vygotskiana e na linguística aplicada e nos convida para repensar nossa disciplina de ensino (línguas), nossa prática pedagógica e os objetivos da educação como um todo.

## 2 ENSINO DESENVOLVIMENTAL

V. V. Davydov graduou-se em Psicologia e Filosofia, foi colaborador de Luria e Leontiev, e diretor do Instituto de Psicologia Geral e Educacional da Academia de Pedagogia da então União Soviética (LEVITIN, 1982). Com D. Elkonin, constituiu o Laboratório de Psicologia para crianças em fase inicial de escolarização<sup>2</sup> e desenvolveu programas experimentais em escolas da União Soviética (HEDEGAARD; LOMPSCHER, 1999). Participou ativamente de reformas educacionais no seu país, sendo a última delas em 1988, quando a Perestroika exigiu mudanças profundas no sistema educacional (DAVYDOV, 1995). Esse autor ilustra de maneira contundente a contribuição da tradição dialética e do pensamento de Vygotsky para a educação. Seu objeto de investigação era a atividade de aprendizagem (*learning activity*) ou atividade educacional (*educational activity*) promovida pelos seus ‘experiments’<sup>3</sup> nas escolas do país e como ela proporcionava desenvolvimento humano. O motivo dessa atividade são as reformas na área, exigidas pela então URSS (DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Portanto, havia um ambiente sócio-histórico favorável à implantação e à propagação de novas formas de ensinar, principalmente de disciplinas como matemática e ciências (KOZULIN, 1990).

Davydov adota os componentes da teoria da atividade de Leontiev (1981). A atividade prática no mundo é orientada por um motivo, realizada por meio de ações. Essas ações também possuem objetivos e são realizadas em determinadas condições e por meio de operações<sup>4</sup>.

As ações e seus respectivos objetivos serão detalhados posteriormente. O resultado dessa atividade é o desenvolvimento da personalidade como um todo do indivíduo. O pensamento teórico constitui-se num aspecto desse desenvolvimento. A atividade em seu cerne é transformadora de formas de ensinar e pensar, de condições de existência, do indivíduo em si (DAVYDOV, 1999c).

<sup>2</sup> Tradução minha para *Younger School Children*.

<sup>3</sup> Esses experimentos são chamados de formativos e se baseiam no método genético de Vygotsky (1996).

<sup>4</sup> Operações são ações automatizadas, por exemplo, dirigir um carro. Condições referem-se às circunstâncias de tempo e espaço em que as operações são realizadas (LEONTIEV, 1978).

Davydov emprega o método dialético de investigação, chamado de movimento do abstrato para o concreto, adotado por Marx na análise do capitalismo no livro *O Capital* e estudado também por E. Ilyenkov (1982). Ele consiste numa abordagem dialética dos conteúdos disciplinares. Portanto, Davydov herda a tradição do pensamento materialista dialético e as bases lançadas por Vygotsky para a construção de uma psicologia marxista: a sociogênese da cognição humana, desenvolvimento concebido e investigado numa visão dialética e atividade prática como o objeto de investigação da cognição humana. Ele materializa o princípio de Vygotsky de que aprendizagem leva ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996) integral do aluno: pensamento teórico, autocontrole nas ações, formação de motivos.

O autor também se inspirou em Vygotsky em relação à questão dos conceitos de uma disciplina: "Em cada disciplina escolar, há conceitos essenciais, básicos" (VYGOTSKY, 1987, p. 207), denominado de abstrato por Davydov. Essa relação será aprendida por meio de uma representação visual (modelo) que constitui o conceito ensinado. Adiante ao detalhar a pedagogia, veremos que o modelo é fundamental para se atingir essa compreensão.

O pensamento teórico se origina do uso do método dialético de investigação chamado movimento do abstrato para o concreto. Dialética, ou lógica dialética, era foco de estudo de vários filósofos, incluindo Sócrates, Platão, Kant e Hegel (HALL, 1967). Essa lógica pode ser sucintamente definida como: "o pensamento que tenta compreender as coisas em suas inter-relações e na totalidade a que pertencem, no processo de mudança, de nascer e de morrer, em seus conflitos e contradições"<sup>5</sup> (ACTON, 1967, p. 392).

A dialética pode ser melhor compreendida por meio de sua oposição ao empirismo e ao cartesianismo. Através da lente empirista, o concreto refere-se a "coisas particulares, percebidas sensualmente ou suas imagens perceptíveis"<sup>6</sup> (ILYENKOV, 1982, p. 14-15), e o abstrato é "a forma geral das coisas, suas qualidades repetidas de forma idêntica e relações parecidas com leis expressas em termos, nomes e números"<sup>7</sup> (ILYENKOV, 1982, p. 15). Para o empirismo, o que importa é encontrar características observáveis recorrentes entre os objetos que podem ser classificados em categorias. Em contraste, a dialética não depende de características superficiais observáveis para compreender a realidade. Pelo contrário, reconhece que, apesar dessas semelhanças superficiais ou diferenças, existem leis essenciais, as relações que estão presentes no fenômeno ou objeto em análise (BAKHURST, 1991). Esta lei essencial é denominada de abstrato e o concreto é, por sua vez, uma instanciação desta relação. Assim, a dialética e o cartesianismo definem o abstrato e o concreto distintamente. O cartesianismo opõe a semelhança à diferença, convertendo-os em dualismos (por exemplo, a mente em oposição ao corpo, o interno em oposição ao externo). A dialética combina tanto a semelhança e a diferença, reconhece sua coexistência no objeto, aceita e lida com o conflito originado por essa convivência e os coloca juntos em uma relação necessária e única. Portanto, pode-se notar que a conceituação dos termos concreto e abstrato é bastante distinta nas lógicas empírica e dialética.

Hegel concebeu a aprendizagem escolar baseada no pensamento teórico alcançado pelo movimento do abstrato para o concreto e não o contrário (DAVYDOV, 1988a). Ilyenkov (1982), que seguiu Hegel e extensivamente analisou o uso deste método em *O Capital* de Marx, propôs que os alunos deveriam "repetir de forma adequada as descobertas de gerações anteriores"<sup>8</sup> (apud DAVYDOV, 1988a, p. 178). Para conseguir isso, os professores devem orientar os alunos para os princípios dos fenômenos em estudo, que compõem a relação básica: abstração/generalização teórica do assunto em particular. Assim,

---

<sup>5</sup> "[...] thinking which attempts to grasp things in their interrelationships and in the totality to which they belong, in the process of change, of being born and of dying, in their conflicts and contradictions" (ACTON, 1967, p. 392).

<sup>6</sup> "[...] particular, sensually perceived things or their perceptual images [...]" (ILYENKOV, 1982, p. 14-15).

<sup>7</sup> "[...] the general form of things, their identically repeated qualities and law-like relations, expressed in terms, names, and numbers [...]" (ILYENKOV, 1982, p. 15).

<sup>8</sup> "[...] repeat in adequate forms the discoveries of people of previous generations" (apud DAVYDOV, 1988a, p 178). Isto não quer dizer que essa abordagem objetive apenas a mera transmissão de conhecimento. Ao engajar os alunos num processo de investigação semelhante aos estudiosos anteriores, os alunos são colocados em uma relaçãoativa com a produção de conhecimento.

[...] quando alunos começam a fazer uso da abstração primária e da generalização primária como uma forma de deduzir e unificar outras abstrações, eles transformam a formação mental primária em um conceito que registra o ‘núcleo’ da matéria acadêmica. Este ‘núcleo’ serve posteriormente aos alunos como um princípio geral que eles podem utilizar para se orientar por toda a multiplicidade de material factual do currículo, que eles devem assimilar de forma conceitual através da ascensão do abstrato para o concreto (DAVYDOV, 1988b, p. 22-23).<sup>9</sup>

A identificação do abstrato se baseia na busca de uma relação básica que explique uma série de fenômenos (o concreto) (LOMPSCHER, 1984). Em seguida, o professor deve criar maneiras de levar os alunos a identificar essa abstração por meio de tarefas de aprendizagem e situações-problema que farão os alunos passarem do abstrato para o concreto, isto é, exemplos em que o abstrato se manifesta. Os conceitos, as regras, os métodos descobertos devem ser o resultado de uma generalização teórica em vez de empírica<sup>10</sup>.

O aluno deve desenvolver uma postura ativa para o conhecimento, o que significa que ele deve ser capaz de prever e transformar o objeto de aprendizagem. Além disso, esta abordagem também valoriza a aprendizagem cooperativa (LOMPSCHER, 1984, p. 331). Como resultado dessas ações de aprendizagem, os estudantes devem desenvolver um modelo que ilustre as relações entre objetos e conceitos.

Para Davydov, atividade educacional não objetiva tornar os alunos cientistas e os levar a uma redescoberta de resultados de pesquisa (DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Pelo contrário, é uma “quase-investigação em que os alunos reproduzem uma investigação real de uma forma condensada” (DAVYDOV; MARKOVA, 1983, p. 67). Essa quase-investigação proporciona aos alunos a gênese do conhecimento a ser ensinado e os torna aprendizes ativos. Os componentes da atividade de aprendizagem (educacional) são ações de aprendizagem: (a) criação problema, (b) confecção de modelos, (c) modificação de modelos, (d) aplicação do modelo para resolver problemas, (e) monitoramento de ações, e (f) avaliação da assimilação do pensamento teórico, do plano de ação como um todo (DAVYDOV, 1999c).

**Quadro 1:** Ações de aprendizagem

Ação	Objetivo	Justificativa
1) Situação-problema	<p>a) mostrar a necessidade do conteúdo, do conceito a ser ensinado e da generalização para resolver os problemas (AIDAROVA, 1982; MARKOVA, 1979; LOMPSCHER, 1999 a e b)</p> <p>b) desenvolver a criatividade (DAVYDOV, 1995)</p>	<p>“[...] os alunos devem transformar a tarefa quando ela não pode ser resolvida do modo já ensinado”<sup>11</sup> (DAVYDOV, 1999c, p. 129)</p> <p>“A organização didática da aprendizagem deve começar com a experiência, interesses, perguntas e necessidades dos alunos [...]”<sup>12</sup> (LOMPSCHER, 1999b, p. 142)</p>

<sup>9</sup> “[...] when schoolchildren begin to make use of the primary abstraction and the primary generalization as a way of deducing and unifying other abstractions, they turn the primary mental formation into a concept that registers the ‘kernel’ of the academic subject. This ‘kernel’ subsequently serves the schoolchildren as a general principle whereby they can orient themselves in the entire multiplicity of factual curricular material, which they are to assimilate in conceptual form via an ascent from the abstract to the concrete”. (DAVYDOV, 1988b, p. 22-23).

<sup>10</sup> No entanto, como o instrutor irá identificar o abstrato para orientar seu ensino se torna um objeto de preocupação. Ilyenkov não fornece um método claro para essa identificação dentro de uma disciplina (BAKHURST, 1991). Em vez disso, ele sugere uma “análise cuidadosa do objeto específico de investigação” (BAKHURST, 1991, p. 160). Os seguidores de Davydov (Lompscher, Hegelgaard) recomendam um trabalho colaborativo entre especialistas na disciplina, psicólogos e filósofos.

<sup>11</sup> “[...] pupils have to transform the terms of a task when the task cannot be resolved in the ways they have already been taught”

<sup>12</sup> “Didactic organization of learning has to start from the learners’ experience, interests, questions, and needs [...]”

2) Confecção de modelos	a) proporcionar a abstração (identificação da relação básica) b) fazer a mediação entre o elemento abstrato e sua manifestação concreta	“Para uma representação ser um modelo, ela deve conter alguma relação geral (fundamental) entre os elementos da tarefa a ser resolvida <sup>13</sup> ” (DAVYDOV, 1999c, p. 129)
3) Modificação de modelos	a) transformar o modelo para identificar propriedades do conceito b) fazer a mediação entre o elemento abstrato e sua manifestação concreta c) desenvolver a criatividade	“[...] transformação do modelo para estudar cuidadosamente as propriedades da relação geral encontrada” <sup>14</sup> (DAVYDOV, 1999c, p. 129)
4) Aplicação de modelos para resolver problemas	a) verificar a presença da abstração em diferentes situações concretas b) transformar o objeto em estudo c) desenvolver a criatividade	“[...] identificar a relação abstrata em várias tarefas que compõem a atividade de aprendizagem” <sup>15</sup> (DAVYDOV, 1999c, p. 129)
5) Monitoramento	a) promover autocontrole no aluno b) promover autonomia do aluno	“[...] controle confere aos alunos a possibilidade de corrigir a execução das tarefas” <sup>16</sup> (DAVYDOV, 1999c, p. 129)
6) Avaliação	a) promover autocontrole no aluno b) promover autonomia do aluno	“[...] a avaliação permite determinar se um caminho geral de solução do problema é apropriado (e até que ponto) ou não” <sup>17</sup> (DAVYDOV, 1999c, p. 129-130)

Fonte: Ferreira (2015)

O pensamento teórico busca relações entre elementos em um sistema, bem como o papel e a gênese dessas relações (DAVYDOV, 1984, p. 20-21). Assim, esse tipo de pensamento vai além da percepção sensorial já que procura as relações internas e interconexões. A realidade percebida pelo pensamento empírico se manifesta nas características observáveis superficiais presentes no concreto, ao passo que a realidade apreendida pelo pensamento teórico está no abstrato (relação básica) que compõe a transformação, o desenvolvimento de coisas em sua manifestação concreta. O pensamento teórico objetiva capturar a dialética (transformação, interligação, unidade de opostos) constitutiva do mundo e superar a "absolutização do papel da comparação no pensamento"<sup>18</sup> e sensualismo (DAVYDOV, 1984, p. 24).

<sup>13</sup> “For a representation to become a model, it should reflect some general (fundamental) relations between the elements of the task to be solved”

<sup>14</sup> “[...] transformation of the very model in order to study carefully the properties of the general relation already found”

<sup>15</sup> “[...] definition of the system of relations found in the various specific tasks that are uniform to the learning task [...]”

<sup>16</sup> “Control gives school children a possibility for correcting their execution of learning actions”

<sup>17</sup> “[...] evaluation enables to determine if a general way of solving the given learning task is appropriate (and to what extent) or not”

<sup>18</sup> “[...] absolutization of the role of comparison in thinking”.

O pensamento empírico é limitador por primeiramente enfatizar traços observáveis pelos sentidos e por isolar esses traços. Dessa forma, a causalidade se apresenta como uma explicação aceitável já que com elementos em isolamento, a identificação de uma correspondência direta entre causa e efeito se torna fácil. Assim, algo intrínseco desse elemento isolado abriga a causa do fenômeno (DAVYDOV, 2008). O pensamento teórico não busca causalidade e, sim, relações básicas e interconexão entre os elementos de um sistema (DAVYDOV, 2008).

O pensamento empírico se mostra compatível com um pensamento utilitarista em que a análise mais superficial e, portanto, mais fácil de fenômenos se mostra apropriada para a resolução de problemas. Já o pensamento teórico, por buscar entender o fenômeno na sua essência (gênese) e identificar as relações mutáveis entre os elementos de um sistema, se mostra mais adequado para a atividade científica e para o ensino de seu conhecimento nas escolas e para desenvolver a criatividade e a cognição. Entretanto, essas relações não são facilmente identificáveis, pois não são fixas, como um produto final; elas são captadas na própria dialética (movimento, transformação, desenvolvimento) do sistema que funciona com base nessas relações (DAVYDOV, 2008).

Em suma, o ensino desenvolvimental é realizado de modo explícito, com papel crucial do professor que não é um mero facilitador, mas sim um profissional com autoridade sobre o conteúdo (DERRY, 2013; KARPOV, 2003)<sup>19</sup>, um maestro cuja batuta é o elemento abstrato da disciplina/do conteúdo a ser ensinado. Com vários instrumentos – tarefas que materializam ações de aprendizagem –, ele coloca os alunos em situação de descoberta, pensamento dedutivo, análise, síntese, planejamento, autocontrole de ações. O resultado esperado é um indivíduo mais capaz de transformar suas condições de existência, portanto agente, devido ao pensamento teórico desenvolvido nessa atividade de aprendizagem. Essa forma de pensar lhe permite uma compreensão mais ampla do objeto em estudo, de suas relações e criatividade. Portanto, o ensino foca no desenvolvimento da pessoa e de coletividades e não simplesmente em transmissão passiva e de modo verbalista de conteúdos disciplinares que reforçam um pensamento empírico limitador e revela uma realidade compartmentalizada e desconexa.

Com Davydov, a pedagogia, a psicologia e a filosofia interagem proficuamente e vale lembrar que, para Vygotsky, ensinar-aprender (em relação dialética) objetiva o desenvolvimento e não uma aprendizagem tradicional e de um empirismo que não permite ao sujeito mudar sua existência (DAVYDOV, 1999b). Pela própria filiação filosófica dos dois autores, o pensamento teórico deveria ser privilegiado nas escolas, reduzindo diferenças sociais que elas reforçam. Engels (apud DAVYDOV, 1982) alerta que para a grande maioria das pessoas que realizam trabalhos físicos está reservada uma forma básica de pensar conectado ao imediatismo. Já para as profissões intelectualizadas, a escola enfatiza funções mentais como planejamento, programação, orientação. Historicamente, portanto, o pensamento teórico tem sido promovido a elites (DAVYDOV, 2008; RESNICK, 1987).

Faz-se importante ainda esclarecer que o ensino desenvolvimental não objetiva "resolver tarefas de aplicação ou encontrar exemplos diferentes para uma regra geral" (LOMPSCHER, 1984, p. 334) Conceitos, sistemas, conhecimento não vêm do nada. Muito pelo contrário; eles têm uma história, uma razão de ser materializadas no papel exercido na atividade da qual o conceito é parte. Por isso, acredito que uma questão fundamental a ser levantada usando essa perspectiva é: Qual é o papel do conceito em estudo? Por que foi criado? A qual necessidade ele atende?

**Quadro 2:** Formas de pensar empírica e teórica

Pensamento empírico	Pensamento teórico
Foco: descrição de aspectos captados pelos sentidos	Foco: busca de relações internas, básicas entre os elementos de um sistema
Produto, comportamento fossilizado Elementos/conceitos/fenômenos isolados	Busca da gênese dos fenômenos, conceitos Busca da função no sistema

<sup>19</sup> Postura diversa do construtivismo que defende a construção do conhecimento pelo aluno e o professor se mostra mais como um facilitador desse processo (KARPOV, 2003).

Resultado: taxonomias, comparações Compreensão limitada	Resultado: relação básica (o abstrato) Compreensão holística do fenômeno
Uso: utilitarista	Uso: busca de autodeterminação (no sentido de Spinoza)
Explicação: causal Determinação intrínseca	Explicação: relações Relação, movimento, contradição
Lógica: formal	Lógica: dialética

**Fonte:** Ferreira (2015)

Na seção seguinte, descrevo minha experiência com a aplicação do ensino desenvolvimental para o ensino da escrita acadêmica em inglês.

### 3 BREVE SÍNTESE DA MINHA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Utilizei a pedagogia davydoviana para o ensino da escrita acadêmica em inglês na graduação (FERREIRA, 2005) e na pós-graduação (FERREIRA, 2011; 2015). Em ambos os casos, o programa do curso foi baseado em duas correntes: a visão processual do ensino da escrita (ZAMEL, 1982) e em gêneros textuais. Essa visão pressupõe a reescrita do texto em várias versões, correção de versões pelo colega e pelo instrutor para se obter uma versão final adequada do texto. Quanto aos gêneros textuais, com base em análise de necessidades dos alunos, três gêneros foram escolhidos para serem ensinados. Na graduação, foram escolhidos o anúncio (*announcement*), a carta de apresentação (*cover letter*) e a dissertação argumentativa (*argumentative text*) geralmente composta de cinco parágrafos. Na pós-graduação, os textos trabalhados foram a síntese de textos (*summary*), o artigo acadêmico empírico (*empirical research article*) e o resumo indicativo (*abstract*). Em ambos os cursos, o conceito ensinado foi língua e sua manifestação por meio do gênero textual. No curso de pós-graduação, o conceito de atividade de publicação também foi trabalhado.

Os dois cursos objetivaram promover aprendizagem que conduzisse ao desenvolvimento humano, neste caso, desenvolvimento do pensamento teórico. Assumiu-se que essa forma de pensar proporcionaria uma melhor compreensão do funcionamento da língua, que, por sua vez, levaria-os a escreverem adequadamente.

A segunda implementação buscou corrigir problemas da primeira. As dificuldades foram o uso de uma pergunta-problema que não refletia os interesses dos alunos, um extenso foco nas perguntas metacognitivas que incomodaram bastante os alunos e minha pouca experiência em delinear tarefas que levassem os alunos a usar os modelos em situações-problema.

Busquei no segundo curso criar uma pergunta-problema mais sintonizada com as necessidades dos alunos. Enquanto que no curso da graduação a pergunta explorada foi *We use language in a variety of situations and to achieve a wide range of goals. How do we use language to achieve these goals? How does the social situation affect our use of language?*, a pergunta-problema da pós-graduação abordava uma necessidade urgente desses alunos – a publicação internacional: *What kind of knowledge do I need to publish in English?*. A primeira pergunta focou mais no conceito em si do que em sua utilização para resolver problemas. Como consequência, os graduandos apresentaram dificuldades em entender a utilidade dessa forma de pensar para questões prementes da sua vida como, por exemplo, a escrita no ensino terciário.

No curso da pós-graduação, as perguntas metacognitivas foram limitadas para algumas tarefas que considerei mais importantes. Com isso, a carga de trabalho sobre os alunos diminuiu e a recepção do curso foi melhor. Na graduação, a carga de exercícios fora de sala de aula foi grande, gerando bastante desconforto para os alunos.

Na segunda implementação, criaram-se mais tarefas de resolução de problemas seguindo mais fielmente a pedagogia. Como será explicado posteriormente, esse é um grande desafio a ser vencido e, em especial, pelos professores de língua (FERREIRA, 2012a).

Os resultados das duas implementações se apresentam semelhantes apesar de ocorrerem em contextos diferentes – o curso da graduação ocorreu numa universidade dos Estados Unidos e o da pós-graduação em uma universidade pública brasileira. Primeiramente, a pedagogia desperta alguma forma de resistência do aluno (seja pelas perguntas metacognitivas, seja pela obrigatoriedade de confecção de modelos, seja pela forma mais indutiva de ensino). Em segundo lugar, os alunos que mais desenvolveram pensamento teórico foram os que se permitiram engajar no processo de ensino: faziam todos ou a grande maioria dos exercícios pedidos que realizavam as seis ações de aprendizagem da pedagogia, reescreviam seus textos para melhorá-los e se engajavam em desenhar os modelos pedidos. Além disso, o ensino com foco em gêneros textuais se mostrou bastante útil para a melhora dos textos dos graduandos. Entretanto, na pós-graduação, devido à complexidade do discurso acadêmico exigido, um trabalho mais extenso na microestrutura do texto (sentença e parágrafo) deveria ter sido empreendido. Esses textos foram analisados qualitativamente, ou seja, em termos da presença da estrutura esquemática de cada gênero e sua realização.

Em relação ao conceito de língua, os alunos tiveram dificuldade em concebê-lo de modo diverso do tradicionalmente ensinado: empírico e, portanto, descritivo e com foco nas regras gramaticais, discursivas e genéricas. Para os alunos, nos dois contextos, foi desafiador buscar a relação básica da língua, sua manifestação e pensar a língua como um instrumento a seu favor de ação no mundo e não como um conjunto de regras a serem obedecidas. No caso do conceito de atividade científica, por ser novo e desprovido dessa carga de um ensino tradicional, os alunos conseguiram mais facilmente desenvolver o pensamento teórico para entendê-lo.

Essas experiências muito contribuíram para meu desenvolvimento como professora e, em especial, nessa pedagogia, na medida em que desenvolvi uma visão mais teórica sobre a disciplina língua e o conceito gênero textual e fui capaz, com essa forma de pensar, de criar tarefas para desenvolvê-las nos alunos. Para mediar meu desenvolvimento, escrevi planos e notas de aula detalhados que me permitiram ter um maior controle da implementação das seis ações de aprendizagem.

#### **4 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

Pelo exposto, pode-se notar que essa proposta nos impõe vários desafios de grande magnitude que se dividem em duas categorias: a do conhecimento de base e a da implementação desse conhecimento. Em relação ao primeiro tipo, o acesso a seus textos, cuja maioria estão ainda em russo, é difícil. Há algumas traduções em inglês e espanhol e nenhuma tradução em português afetando a divulgação desse autor entre acadêmicos e professores. Nesse sentido, os textos de Libâneo e Freitas (2013) e Libâneo (2004) contribuem enormemente para a divulgação e entendimento da complexidade da proposta de Davydov.

Sua filiação dialética representa um segundo e importante desafio nessa categoria. Entender essa tradição filosófica se faz fundamental para entender Vygotsky e também V. V. Davydov. Infelizmente, o ensino dessa forma de pensar não é comum no sistema educacional. Em todos os níveis escolares, o foco consiste em ensinar explicitamente mais conteúdos e menos formas de pensar. Esse pensar, que não deveria estar restrito a estudantes de filosofia, é fundamental para construir a base de um currículo ou curso baseado nessa perspectiva. Assim o pensar de modo dialético constitui-se em um grande desafio para a formação de professores e, obviamente, para a operacionalização do Ensino Desenvolvimental.

Em relação às dificuldades do segundo tipo, a primeira refere-se ao contexto de implementação dessa pedagogia. Davydov (1990) sabiamente já defendia que a aplicação da pedagogia deveria ser curricular e não em cursos isolados. A minha experiência se baseia em casos isolados e em situação de pesquisa (FERREIRA, 2005; 2011; 2015), afetando os resultados obtidos. Primeiramente, os alunos são adultos e já inseridos em um ensino tradicional (MIZUKAMI, 1986) e com ênfase no pensamento empírico. E, em segundo lugar, o pensar teórico na minha disciplina – escrita – não foi exercitado ou promovido em outras disciplinas do curso de graduação ou de pós.

Associada a essa dificuldade, há a resistência dos alunos já bastante adaptados a esse ensino tradicional – seria o segundo desafio. Eles frequentemente entendem que o importante é o conteúdo a ser ministrado e não formas de pensar, que geralmente não constam em currículos ou programas de curso. Mais adiante eu detalho essa resistência.

O terceiro desafio repousa na execução das ações em si. Com base na minha experiência, as ações mais complexas de serem realizadas referem-se aos problemas (criação e resolução) e modelos (criação e modificação) (ver FERREIRA, 2012a). Os problemas me parecem particularmente difíceis para a disciplina língua já que o foco da área não é necessariamente resolver problemas, mas sim descrever a língua ou seu uso. Somado a isso, ensinar a partir de um problema implica conhecer de forma ampla o contexto social do qual o conceito faz parte ou pode vir a auxiliar na transformação desse contexto. Em outras palavras, enquanto no ensino tradicional (MIZUKAMI, 1986) é comum o ensino de conceitos desvinculados de qualquer processo histórico ou social, e por meio do verbalismo vazio (VYGOTSKY, 1987), no ensino desenvolvimental isso não é possível devido aos seus pressupostos já explicados.

A confecção de modelos e sua utilização, pelo professor, para orientar seu ensino e, pelo aluno, para orientar seu desenvolvimento-aprendizagem dependem de uma visão dialética sobre a disciplina que não é aprendida nos cursos de graduação ou de formação de professores. Consciente desse desafio, autores que utilizam essa abordagem alertam que uma equipe multidisciplinar deve elaborar esses modelos (HEDEGAARD; CHAIKIN, 2005). Para essa ação não há livros didáticos prontos, manuais ou receitas a serem seguidas. O modelo representa simultaneamente a mediação para o desenvolvimento do pensar dialético e o produto dessa atividade. É preciso um modelo para o professor mediar seu ensino e ao mesmo tempo ele pode ser o resultado da própria atividade de ensinar. Devido ao dinamismo da atividade, espera-se que o modelo inicial seja transformado pela atividade de ensino, convertendo-se em outro ao final do processo.

As ações de modificação de modelos e aplicação dos mesmos para resolver problemas exigem do professor criar atividades em que os alunos percebam a necessidade dessa modificação enquanto resolvem os problemas propostos. Novamente, não é possível entregar ao aluno o conhecimento pronto, na forma de explicações verbais, mas sim promover uma atividade de aprendizagem que conduza o aluno a resgatar o processo de formação desse conhecimento, sua gênese. Para Vygotsky e toda a tradição dialética na qual ele repousa (DERRY, 2013; CHAIKIN, 2012), o conhecimento da gênese do conceito é fundamental para maior compreensão desse conceito e sua consequente utilização no mundo em situações práticas e que visem à transformação de condições materiais de existência.

As ações de monitoramento e avaliação são de caráter metacognitivo, pouco utilizadas no ensino tradicional e, por isso, causam estranheza ao aluno. Na minha experiência para o ensino da escrita acadêmica para graduandos (FERREIRA, 2005), os alunos consideraram essas ações como desnecessárias e repetitivas por serem incomuns no sistema educacional vigente. No curso de escrita acadêmica para pós-graduandos (FERREIRA, 2015), um aluno não gostava de desenhar os modelos por não ser compatível com seu estilo de aprendizagem.

O quarto desafio, como decorrência disso, refere-se à formação de professores nessa perspectiva que se mostra bastante desafiadora, pois não somente é preciso o domínio do conteúdo, mas também o seu conhecimento sob a ótica dialética (HEDEGAARD; CHAIKIN, 2005). Não é possível promover pensamento teórico se o professor não o possui para minimamente resolver problemas na sua disciplina ou com conceitos da sua disciplina. A abordagem exige também uma postura pró-ativa para elaborar material didático já que não é comum haver livros-didáticos prontos nessa perspectiva. A abordagem em si é antimercadológica. Isso significa que a adoção de livros-didáticos que ensinam, por meio do conteúdo compartmentalizado e de maneira pronta, não constitui uma prática comum, bem como o preparar das aulas sem alguma antecedência.

O quinto desafio refere-se a sua postura não tradicional em relação ao ensino (de oposição à transmissão de conteúdo pronto e de forma verbalista) em que o aluno realiza atividades criadas geralmente pelo professor (e não pelos livros didáticos) e que visa ao desenvolvimento de pensamento teórico, motivos e autocontrole. Nessas condições, tempo e preparo antecipados se fazem cruciais. Pelos textos a que tive acesso, Davydov não aborda essas questões, que representam desafios para a educação brasileira de forma geral. Ela vai de encontro a uma concepção neoliberal de educação que privilegia a aprendizagem de competências mínimas desejáveis pelo mercado de trabalho e em que o desenvolvimento humano não consta como objetivo (LIBÂNEO, 2012). No caso específico do ensino de inglês, a proposta de Davydov bate de frente com a forte indústria do ensino de inglês que domina a prática de seu ensino (PENNYCOOK, 1994). Vale ressaltar que o neoliberalismo não promove um ambiente propício para a transformação

e, como resultado, teorias biologizantes estão mais em voga (STETSENKO, 2008). Acrescentaria que o pensar de modo empírico também se torna mais adequado a uma visão utilitarista de educação (DAVYDOV, 2008).

O grande comprometimento com a transformação representa o sexto desafio. Ela está na base da visão davydoviana de atividade (DAVYDOV, 1999a). Transformar requer tempo e, portanto, não ocorre em experiências de curto prazo, em intervenções pontuais fruto de iniciativas isoladas de pós-graduandos ou pesquisadores. Ela deve estar presente na concepção mesma do currículo e da política educacional qual ocorreu nas décadas de 50 a 80 na então URSS, institucionalizando a atividade de aprendizagem e seu objetivo. Diante desse quadro, os atuais desafios para quem usa a teoria histórico-cultural em suas pesquisas e na prática são as seguintes:

- 1) Como desenvolver motivos para a transformação na sociedade sendo que o ambiente imperante (instituições, governos, políticas públicas, ementas curriculares) não objetiva isso?
- 2) Como promover a transformação num contexto antitransformador e numa visão dialética entre o individual e o social?

Diante dessas questões bastante árduas de serem respondidas, exponho a seguir como enfrentei alguns desses desafios com base na experiência descrita acima.

## 5 O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS

Diante desses grandes desafios, eu delineei algumas ações para tentar superá-los nos cursos que já ministrei usando o ensino desenvolvimental. Tenho utilizado essa abordagem para o ensino da escrita acadêmica em inglês (FERREIRA, 2005; 2015) e orientado pesquisas com a aplicação dessa abordagem para o ensino da escrita em outros contextos (SANTOS, 2011; MARTINELLI, 2012). Nesse artigo, reporto como enfrentei os desafios baseada somente em minha experiência.

Em relação aos modelos, eu busquei confeccionar várias versões, começando com relações concretas e buscando paulatinamente uma abstração (generalização) mais dialética. Nota-se que não somente a busca por relações básicas é fundamental como também a escolha de uma disposição gráfica adequada que ilustre essas relações.

A minha experiência com o ensino desenvolvimental mostra que não é preciso um modelo pronto que reflita inteiramente a relação básica, mas sim que isso pode ser atingido com base numa versão preliminar, na medida em que se ensina. No Anexo A, a versão 1 do modelo sobre o conceito *gênero textual* ilustra a tentativa de se visualizar a definição do termo por meio do uso de palavras-chave (nome, estruturas linguísticas, atividade social, movimentos, objetivo, comunidade, audiência) e relacionadas de modo aleatório por setas. O uso de um diagrama retirado do programa *word* da *Microsoft* foi uma tentativa de dar conta da visualização, o que se mostrou ineficaz naquele momento.

Na segunda versão, nota-se um aperfeiçoamento do modelo em que alguns termos foram mantidos (atividade social, estruturas linguísticas, objetivos, movimentos), mas em uma disposição gráfica mais elucidativa.

A versão final, utilizada no curso da pós-graduação, foi modificada somente na disposição gráfica. Deve-se esclarecer que a concepção de gênero textual que funda esse modelo é de Swales (1990)<sup>20</sup>.

Na versão inicial da modelagem do conceito de atividade social, a relação entre língua e contexto (aqui definido como atividade social) é pouco clara. Na versão final, que elaborei, após ter dado o curso para a pós-graduação<sup>21</sup>, observa-se que a relação entre o

<sup>20</sup> Esse autor define gênero textual como “[...] uma classe de eventos comunicativos cujos objetivos são reconhecidos [e] compartilhados pelos membros de uma comunidade discursiva. Esse objetivo compartilhado é a base do gênero textual” (p. 58).

<sup>21</sup> Isso revela o desenvolvimento do professor. Após dar o curso, as relações ficam mais claras e o aperfeiçoamento do modelo usado na instrução se faz inevitável.

funcionamento básico da língua ((regra ↔ criatividade) ↔ contexto social) e gênero textual e atividade social fica mais clara, pois a atividade científica é modelada nas suas relações básicas a partir de Engstrom (1987) e o modelo de gênero textual é inserido como manifestação do princípio básico de funcionamento da língua.

Em suma, pode-se observar que a relação básica trata do funcionamento da língua: língua (regras ↔ criatividade) ↔ atividade social. A partir dessa relação básica, eu desenvolvi a relação dialética, expressa pelas setas bidirecionais, entre regras e criatividade no conceito de gênero textual e adotei a concepção de Engstrom (1987) de atividade para entender a atividade social na qual a língua se realiza e modifica. Isso foi sendo ilustrado aos alunos por meio dos gêneros textuais ensinados: síntese de textos, artigo acadêmico e resumo.

Deve-se ressaltar que o modelo medeia a relação do professor com o seu próprio desenvolvimento do pensar dialético. Nas duas vezes em que elaborei cursos com base nessa perspectiva, eu, como professora, fui a primeira a me desenvolver: no pensamento teórico sobre os conceitos de língua e gênero textual, na capacidade de criar material didático com um fim de desenvolvimento e aprendizagem claros e não simplesmente com o propósito de reproduzir objetivos de livros didáticos. Também desenvolvi no controle de ações como pesquisadora e como professora e na relação dialética que envolve ambos os papéis nesse tipo de pesquisa e do entendimento dialético da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na atividade de aprendizagem, não somente dos alunos, mas primeiramente meu como professora.

Em relação à identificação e elaboração de problemas, é preciso buscar entender a realidade do aluno, suas necessidades e a relação disso com a sociedade. Isso nos obriga a pensar mais profundamente na relação teoria e prática e numa visão de ação transformadora do mundo, desprovido de pragmatismo: o conteúdo ensinado é útil para quê aos alunos? De que forma esse conteúdo ou determinado conceito pode ser utilizado para melhorar as condições de vida dos alunos? Dessa forma, o ensino desenvolvimental obriga o professor a pensar na relação teoria e prática na sua disciplina.

Para o curso de escrita acadêmica a pós-graduandos, a confecção da pergunta-problema seguiu os seguintes critérios: a) revelar a necessidade social do conceito a ser ensinado (nesse caso o gênero textual e de seus exemplares como resumo e artigo acadêmico, que foram ensinados no curso), b) apresentar um caráter geral para revelar o modelo, c) apresentar relações que podem ser ilustradas em situações específicas concretas. No caso, essas situações eram gêneros textuais a serem ensinados, conforme citados acima.

Para entender o contexto social dos alunos da pós-graduação, um questionário foi elaborado e aplicado antes da confecção do curso. Ele objetivou investigar o papel do inglês e do português na pós-graduação, as práticas de leitura e escrita utilizadas no instituto em questão e as exigências institucionais de publicação em inglês. O fato da professora-pesquisadora atuar também na pós-graduação auxiliou muito, pois, apesar das especificidades de cada área, as exigências da universidade e do CNPq e da Capes são semelhantes. Portanto, eu possuía amplo conhecimento do universo da pós-graduação. Diante dessas informações, elaborei a seguinte pergunta: O que os alunos de pós-graduação do instituto x (onde ofertei o curso) precisam? A resposta foi: publicar em inglês. Daí surgiu a pergunta problema: De que tipo de conhecimento os alunos precisam para escrever e publicar em inglês? A resposta a essa pergunta me gerou os conceitos a serem enfocados para trabalhar o conceito maior de gênero textual e atividade social: conhecimento gramatical, de gênero textual, da atividade de publicação internacional, de aspectos geopolíticos envolvidos nessa atividade, de diferenças culturais entre a escrita em Português e em Inglês<sup>22</sup>.

Diferentemente, na graduação, o meu pouco conhecimento do contexto dos alunos no ensino-terciário nos Estados Unidos e meu extenso foco em elaborar um modelo que ilustrasse o funcionamento da língua me impediram de atentar para a utilidade desse modelo para resolver questões da vida prática. Como consequência, os alunos apresentaram dificuldades em perceber a utilidade do desenvolvimento do pensamento teórico para sua vida.

---

<sup>22</sup> Obviamente, poder-se-ia dar um curso com uma abordagem não davydoviana a partir dessas perguntas. A distinção repousa, porém, na operacionalização. Todas as ações pedagógicas visavam desenvolver não somente a escrita – objetivo imediato e instrumental – como também o pensamento teórico – objetivo raro de se encontrar na educação.

Quanto às fases de controle e avaliação, em ambos os cursos, utilizei os instrumentos notas de aula e de planos detalhados de aula para obter meu controle sobre as ações e minha avaliação do processo. No primeiro, descrevia logo após as aulas minhas impressões sobre a mesma. Isso me permitiu manter um registro do que ocorreu nas aulas e estar consciente de minhas escolhas como professora e como pesquisadora.

Os planos de aulas dos cursos continham as seguintes partes: trabalho recente, objetivos, organização da aula, justificativa das ações tomadas, detalhamento das ações das aulas, tarefas de casa, avaliação, material necessário para a aula. Esse modelo foi por mim utilizado em Ferreira (2005) e se mostrou útil para o meu entendimento das ações pedagógicas e de seu consequente controle. A justificativa consiste na explicação das ações pedagógicas a serem realizadas na aula, com base em teorias ou não; a apresentação se refere a todas as ações da aula. Assim, o plano aumentou minha consciência sobre o porquê de cada ato e qual o objetivo almejado com ele.

Uma limitação dos cursos foi a não alteração da ementa inicial diante da identificação de certas dificuldades dos alunos. A proposta focou no gênero textual e não no nível linguístico do texto ou da sentença limitando a ação do curso sobre transformações básicas da sentença em sala de aula. Essa dificuldade foi trabalhada nos encontros individuais para discutir o texto e no meu *feedback* às versões dos textos. Entretanto, isso não se revelou suficiente conforme análise em Ferreira (2015). A minha decisão consciente como pesquisadora foi por não alterar o cronograma do curso – já apertado com o ensino de três gêneros textuais – mesmo sabendo que isso seria possível pela própria pedagogia. Ou seja, a opção foi pela pesquisa e não pela revisão do conteúdo a ser ensinado. De certa forma, apesar de estar usando uma abordagem não tradicional, minha escolha foi tradicional. Da mesma forma que uma escola possui sua programação, geralmente apertada, não permitindo inserções de atividades não previstas no programa do curso, eu também não inseri mais explicações ou trabalho de reelaboração de frases ou textos para lidar mais extensivamente com as dificuldades dos alunos devido a minha própria agenda de pesquisa.

Uma modificação que poderia ter sido feita nos cursos seria a inserção de exercícios de reescrita dos textos dos alunos em alguns aspectos como adequação à audiência, realização de passos do modelo CARS de Swales (2004), paráfrase e colocar conexão com a relação básica do funcionamento da língua (o abstrato).

As minhas notas de aula não apresentaram referências às dificuldades de escrita dos alunos pelo fato de que as aulas consistiam em implementar as ações da proposta com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e este, por sua vez, auxiliar o aluno a escrever melhor. O trabalho com as dificuldades linguísticas dos alunos ocorreu em momentos fora da aula (encontros individuais, comentários, correções nos textos dos alunos). Faltou estabelecer a relação dialética entre o modelo e as dificuldades dos alunos de modo mais claro tanto para mim quanto para eles no curso.

Em relação ao monitoramento e avaliação dos alunos, perguntas foram feitas em vários momentos do curso. O desafio a ser enfrentado aqui é a resistência dos alunos em responder a tais perguntas. Eu enfrentei essa resistência pelos seguintes meios: a) fazer essas perguntas em exercícios/momentos do curso realmente relevantes para não cansar o aluno, b) permitir o uso da língua materna para respostas, c) explicar ao aluno o porquê dessas perguntas.

Ainda sobre a resistência dos alunos, faz-se fundamental elaborar com eles uma pergunta relevante para seu contexto e necessidades e tarefas de resolução de problemas, que objetivam mostrar que o pensamento teórico é necessário para uma apreensão mais profunda da realidade. A simples tentativa de convencê-los da importância das ações de aprendizagem da pedagogia não é suficiente.

Em suma, dois aspectos cruciais a serem considerados por quem deseja utilizar a pedagogia de Daydov são: a) a pergunta-problema que deve refletir a(s) necessidade(s) dos alunos, b) o conceito a ser ensinado que deve ter uma função nesse contexto e promover a transformação, c) o abraçar a dialética entre a teoria (proposta pedagógica e seus preceitos) e a prática (a sua implementação na sala de aula) que deve informar as escolhas do instrutor a todo momento na sala de aula.

## 6 IMPORTÂNCIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA ATUALIDADE

Apesar dos vários desafios que emergem das características da abordagem, o ensino desenvolvimental apresenta grande relevância para a educação e a área de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente.

A teoria de Vygotsky tem sido vista como uma alternativa para os grandes desafios educacionais da atualidade, que advém da adoção dessa concepção neoliberal de educação (LIBÂNEO, 2012; STETSENKO, 2008). Por seu caráter intrinsecamente transformador, essa teoria se apresenta bastante atual e apropriada para repensar uma educação cada vez mais antidesenvolvimental. Entretanto, os desafios acima listados precisam ser enfrentados e busquei aqui ilustrar como isso é possível.

A grande contribuição do pensamento vygotskiano/teoria histórico-cultural está na sua filiação dialética. Ela se faz necessária não somente para entender Vygotsky como também para agir no mundo de forma transformadora. Davydov utilizou a dialética para fundamentalmente reformular o ensino de várias disciplinas escolares e promover simultaneamente essa forma de pensar ofertando uma contribuição inegável e inovadora para a educação. Chaiklin (2012) usa também o pensamento teórico para analisar atividades, definindo o tão empregado termo prática social de forma dialética. Com isso ele propõe a despragmatização e desinstrumentalização do conceito de atividade, expresso na conceituação de Engstrom (1987).

A globalização e as constantes mudanças do mundo exigem do ser humano uma postura ativa, transformadora e de autorregulação (STETSENKO, 2008) e simultaneamente o desenvolvimento de habilidades complexas (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005; FRIEDMAN, 2005). Mas como Libâneo (2012) nos alerta: a escola do pobre é diferente da escola do rico. O foco no desenvolvimento de formas de pensar mais do que em conteúdos entregues de forma compartmentalizada faz-se necessário na sociedade atual (LIBÂNEO, 2004). A proposta vygotskiana defende que se elimine essa diferença (a verdadeira educação inclusiva) em que habilidades exigidas pela sociedade - capacidade de gerenciamento de grande volume de informações, criatividade, adaptabilidade a um mundo em constante mudança, solução de problemas, coleta e análise de informação, estabelecimento de ações para resolver problemas (FRIEDMAN, 2005) - sejam desenvolvidas por todos<sup>23</sup>. Em outras palavras, o mundo atual exige pessoas com um perfil de adaptação, de empreendedorismo e de análise de informação, em que ‘receitas prontas’ não possuem mais lugar. Tais habilidades podem ser conferidas pelo pensamento teórico. Por isso propostas de ensino baseadas em tais habilidades devem ser investigadas para que haja condições de se promover isso de modo mais sistematizado.

O pensamento teórico se apresenta como o caminho para a apropriação de conceitos científicos (VYGOTSKY, 1987), e concretizado por Davydov. Esses conceitos e essa forma de pensar levam à liberdade, à autodeterminação (DERRY, 2013). Na lógica dialética, o pensar empírico, tão enfatizado pelas escolas, é enganador, pois não revela essas relações (DAVYDOV, 1984). Como consequência, entendem-se menos os objetos, as situações, os problemas e, assim, menos condições temos de modificá-los. Esse entendimento mais limitado se relaciona diretamente com um debate sempre atual na academia: a relação entre a teoria e a prática<sup>24</sup>.

O sujeito ‘produzido’ pela atividade de aprendizagem tal como concebida por Davydov é um sujeito autodeterminado, capaz de alterar suas condições de existência. O grande desafio para os que adotam a perspectiva histórico-cultural atualmente é transformar esse desejo (de uma escola inclusiva e transformadora) em necessidade social (DAVYDOV, 1999c). Esse desejo compartilhado por vários pesquisadores e membros da comunidade escolar não se traduz em necessidades de uma sociedade e, portanto, não se tem atividade que possa se institucionalizar como prática (CHAIKLIN, 2012). Podemos ter atividades isoladas como pesquisas pontuais, projetos de pesquisa, porém desprovidos do apoio institucional e governamental mais amplo. A luz do fim do túnel se encontra na mediação do comportamento humano. Sobretudo por meio da mediação psicológica, o ser humano controla seus processos

<sup>23</sup> Essas habilidades são facilmente associadas a valores neoliberais, entretanto podem ser também desenvolvidas por uma pedagogia transformadora como a descrita aqui com foco no desenvolvimento humano. Neste caso, o objetivo não é exercitar, adquirir uma habilidade exigida pelo mercado para melhorar o desempenho de indivíduos em uma atividade laboral que visa ao lucro, mas, ao contrário, desenvolver pessoas conscientes de suas habilidades, da gênese das mesmas e do porquê de sua importância na sociedade atual.

<sup>24</sup> cf. Farnsworth e Solomon (2013) que buscam lidar com essa questão a partir de diferentes perspectivas numa reação a uma educação neoliberal imperante.

mentais, ao invés de responder automaticamente a estímulos do ambiente (VYGOTSKY, 1997). Essa ação mediada no mundo reflete no próprio ser, modificando-o. Como Derry (2013) esclarece: “o comportamento é movido não por um poder metafísico inato – o desejo de Descartes –, mas pela interação reflexiva no mundo” (cap 5 edição Kindle).

O ensino desenvolvimental também se apresenta relevante para a área de ensino-aprendizagem de línguas na medida em que adota uma postura dialética para o objeto de estudo língua(gem). Considerando que Vygotsky coloca a mediação semiótica como fundante da constituição da cognição humana e do controle de suas ações no mundo (sujeito autodeterminado) e como acesso à liberdade (DERRY, 2013), a disciplina língua (gem) torna-se ainda mais relevante no currículo escolar. Geralmente, o ensino ocorre por motivos pragmáticos (cidadania, leitura crítica<sup>25</sup>, escrita de gêneros pedidos pela sociedade, comunicação); entretanto, o seu conhecimento por meio do pensamento teórico capacita ainda mais o ser humano para a autodeterminação.

Mais especificamente sobre o ensino da escrita acadêmica, a abordagem pedagógica de Davydov muito tem a contribuir. Uma visão com base no pensamento teórico do funcionamento da língua e, consequentemente, do gênero textual, permite ao aluno concebê-la como instrumento de desenvolvimento, ao invés da aprendizagem vazia (memorização de regras linguísticas desprovidas de um contexto histórico-social (FERREIRA, 2012b), o que lhe permite sair do empirismo dominante nessa área (FERREIRA, 2015). De posse dessa visão, o uso dos gêneros textuais na escrita acadêmica é ressignificado já que o aluno passa a entender as motivações das mudanças dos gêneros, das suas características linguístico-discursivas e da criação de novos na esfera acadêmica (o modelo final combinando todos os modelos expostos no Anexo A pode auxiliá-lo nisso). Diferentemente, numa visão empirista de gêneros textuais, a ênfase recai em extensas descrições calcadas em várias escolas (australiana, swaliana, suíça, por exemplo) de diferentes aspectos (convenções linguísticas adotadas pelas comunidades discursivas, aspectos gramaticais sem consideração sobre a gênese das características encontradas ou sua explicação a partir de uma relação básica). Num mundo em constante mudança, precisamos de usuários da língua (materna ou estrangeira) conscientes do porquê das regras (gramaticais, genéricas, discursivas), de sua origem, das suas finalidades para que possa usá-las efetivamente para ação e transformação no mundo ao invés de ser dominado por elas (FERREIRA, 2015).

Além disso, a análise da atividade científica e, por extensão, a da publicação capacita os alunos a serem mais críticos com a exigência do publicar ou perecer que recai sobre toda a comunidade científica e com as implicações do produtivismo imperante para a própria qualidade da ciência<sup>26</sup>.

## 7 CONCLUSÃO

Neste artigo, objetivei resgatar a relevância de V. V. Davydov e sua pedagogia denominada de ensino desenvolvimental pouco conhecida nas áreas da educação e linguística aplicada. Essa proposta, baseada nos pressupostos de Vygotsky e da teoria da atividade e de filiação dialética, traz-nos inúmeros desafios para sua implementação de modo sistemático e no nível curricular. Busquei ilustrar, no entanto, como é possível superar esses desafios baseada na minha própria experiência na utilização dessa pedagogia para o ensino da escrita acadêmica em inglês. O desafio maior que essa pedagogia nos impõe refere-se ao nosso conceito de educação e do que almejamos com ela: mera aprendizagem ou uma aprendizagem que leve ao desenvolvimento, à transformação do ser humano. Davydov nos oferece um caminho difícil, mas concreto para isso.

O ensino desenvolvimental contribui para os estudos sobre a escrita acadêmica, o letramento de forma geral e o ensino promovido pela escola regular. O pensamento teórico amplia o entendimento sobre língua e gênero textual - conceitos mediadores fundamentais da escrita. Essa forma de pensar também nos auxilia a entender os vários elementos do uso da linguagem escrita - o contexto em seus diferentes níveis (prática social, atividade ou o diálogo entre indivíduos), o conhecimento e sua produção, o ensino-aprendizagem, a língua(gem) e seu funcionamento - sem os quais a comunicação por meio da escrita não é possível. Aqui

<sup>25</sup> Cidadania e leitura crítica são objetivos louváveis e frequentes de documentos curriculares. Entretanto, o modo como podem ser abordados pode implicar uma simplificação que pouco altera a capacidade do ser humano de transformar realidades.

<sup>26</sup> Ver análise mais detalhada em Ferreira (2015).

está a contribuição original do pensamento vygotskiano para a escrita, em especial acadêmica: o resgate de uma visão dialética e as possibilidades investigativas e de construção de uma relação dialética entre indivíduo e contexto, entre língua (sistemas semióticos) e atividade – ainda dicotimizados pelos neo/pós-vygotskianos – entre teoria e prática que levem à transformação de realidades.

## REFERÊNCIAS

- AIDAROVA, L. **Child development and education**. Moscow: Progress Publishers, 1982.
- ACTON, H. B.. Dialectical materialism. In: EDWARDS, P. (Org.). **The encyclopedia of philosophy**. New York: The Macmillan Co and the Free Press, 1967. p. 389-397.
- BAKHURST, D. **Consciousness and revolution in Soviet philosophy**: from the Bolsheviks to Evald Ilyenkov. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- CHAIKLIN, S. Dialectics, politics and contemporary cultural-historical research, exemplified through Marx and Vygotsky. **Vygotsky and sociology**. London: Routledge p. 24-43, 2012.
- DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. A concept of educational activity for school children. **Soviet Psychology**, v. 21, n.2, p. 50-76, 1983.
- DAVYDOV, V. V. Substantial generalization and the dialectical-materialistic theory of thinking. In: HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGSTROM, Y. (Org.). **Learning and teaching on a scientific basis**. Aarhus, Denmark: Aarhus Universitet Press, 1984. p. 11-32.
- \_\_\_\_\_. The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. **Studies in Soviet Thought**, Chestnut Hill, MA, v. 36. p. 169-202, 1988a.
- \_\_\_\_\_. **Types of generalization in instruction**: logical and psychological problems in the structuring of school curricula. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.
- \_\_\_\_\_. The influence of L.S. Vygotsky on education theory, research, and practice. **Educational Researcher**, v. 24, n. 3, p. 12-21, 1995.
- \_\_\_\_\_. The content and unsolved problems of activity theory. In: ENGSTROM, Y. (Ed.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 39-52.
- \_\_\_\_\_. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M; JENSEN, U. J (Ed.). **Activity theory and social practice**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b. p. 39-50.
- \_\_\_\_\_. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Ed.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999c. p. 123-138.
- \_\_\_\_\_. **Problems of developmental instruction**: a theoretical and experimental psychological study. Nova Science Publishers, Incorporated, 2008.
- DERRY, J. **Vygotsky: philosophy and education**. Oxford: John Wiley & Sons, 2013.

ENGSTROM, Y. **Learning by expanding**: an activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

FERREIRA, M.M. **A concept-based approach to writing instruction: from the abstract concept to the concrete performance**. 2005. 420f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – College of Liberal Arts, Penn State University, EUA, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma aplicação da abordagem pedagógica ‘Movimento do Abstrato para o Concreto’ para o ensino de gênero textual. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, v. 20, p. 115-130, 2009.

\_\_\_\_\_. Desafios e Implicações de um Ensino com Foco no Desenvolvimento: a pedagogia de V.V. Davydov. In: LIBÂNEO, J. C. et al. (Org.). **Concepções e práticas de Ensino num mundo em mudança**. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2011. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. Os desafios do ensino desenvolvimental para a formação de professores e para a mudança de crenças. **Educação em Foco**, número especial, p. 23-37. 2012a.

\_\_\_\_\_. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012a. p. 61-108.

FRIEDMAN, T. **The world is flat**: A brief history of the globalized world in the 21st century. London: Allen Lane, 2005.

GIEST, H.;LOMPSCHER, J. Formation of learning activity and theoretical thinking in science teaching. In: KOZULIM, A. et al. (Org.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 267-288.

HEDEGAARD, M. **Learning and child development**: a cultural-historical study. Aarhus: Aarhus University Press, 2002.

HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Ed.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

HEDEGAARD, M.; CHAIKIN, S. **Radical-local teaching and learning**: a cultural-historical approach. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

ILYENKOV, E. V. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's capital**. Moscow: Progress, 1982.

KARPOV, Y. V. Vygotsky's doctrine of scientific concepts: its role for contemporary education. In: KOZULIM, A et al. (Ed.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 65-82.

KOZULIN, A. The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. **American Psychologist**, v. 41, n. 3, p. 264- 274, 1986.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky's psychology**: a biography of ideas. Exeter: Harvester Wheatsheaf, 1990.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness and personality**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc, 1978.

\_\_\_\_\_. **Problems of the development of the mind**. Moscow: Progress, 1981.

LEVITIN, K. **One is not born a personality**. Moscow: Progress, 1982.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n.1, p. 5-24, 2004.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LOMPSCHER, J. Problems and results of experimental research on the formation of theoretical thinking through instruction. In: HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGSTROM, Y. (Org.). **Learning and teaching on a scientific basis**. Aarhus: Aarhus Universitet, 1984. p. 293-357.

\_\_\_\_\_. Activity formation as an alternative strategy of instruction. In: ENGSTROM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. L. (Org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 264-281.

\_\_\_\_\_. Learning activity and its formation. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Org.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b. p. 139-166.

MARKOVA, A. K. **The teaching and mastery of language**. White Plains: M. E. Sharpe Inc, 1979.

MARTINELLI, L.de M. F. **Escrita em língua estrangeira no fundamental I: rumo à consciência persuasiva**. 2014.165f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH, USP, 2014.

MIRONENKO, I. A. Concerning interpretations of activity theory. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 47, n. 3, p. 376-393, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NEGUERUELA, Eduardo. **A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: systemic-theoretical instruction and L2 development**. 2003.456f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – College of Liberal Arts, The Pennsylvania State University, PA, EUA, 2003.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international Language**. London: Routledge, 1994.

RESNICK, L.B. **Education and learning to think**. Washington: National Academy Press, 1987.

SANTOS, C. L.de O. **O ensino da escrita em inglês com foco no desenvolvimento: uma análise das concepções de língua e escrita dos alunos**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH, USP, 2012.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. **Cultural Studies of Science Education**, v. 3, n. 2, p. 471-491, 2008.

SWALES, J. M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Research genres**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology** (vol. 1). New York: Plenum, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WILLIAMS, L.; ABRAHAM, L. B.; NEGUERUELA-AZAROLA, E. Using concept-based instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers. **Language Teaching Research**, v.0, n. 0, p.1-19, 2013.

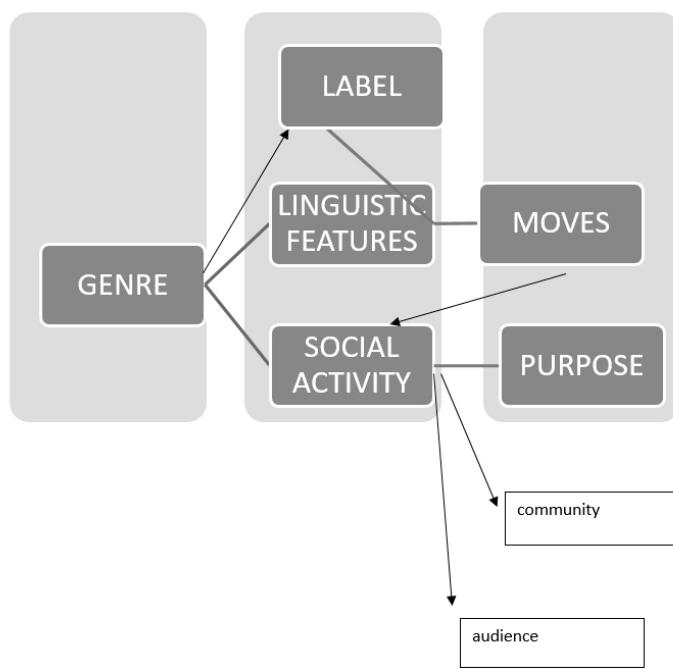
ZAMEL, V. Writing: the process of discovering meaning. **Tesol Quaterly**, v. 16, p. 67-76, 1982.

Recebido em 29/08/2016. Aceito em 14/11/2016.

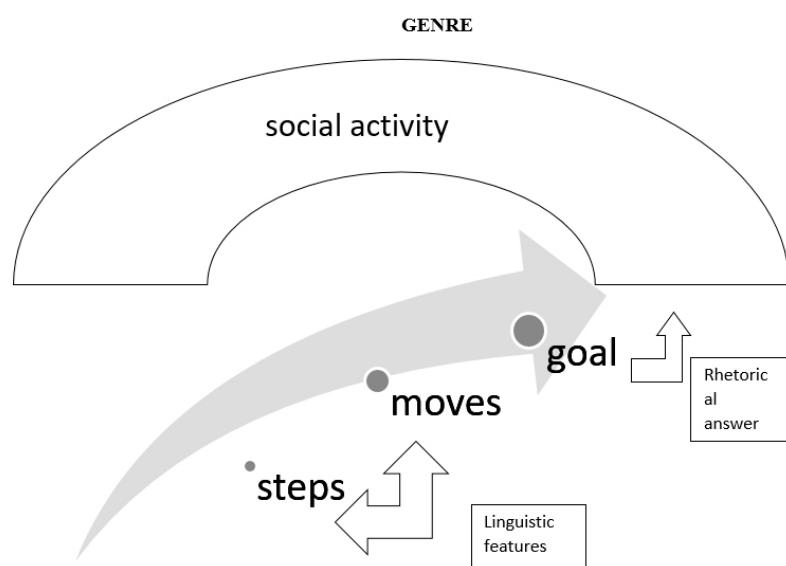
## ANEXO A : ELABORAÇÃO DOS MODELOS CELULARES

### 1) Do conceito de gênero textual

*Versão 1*

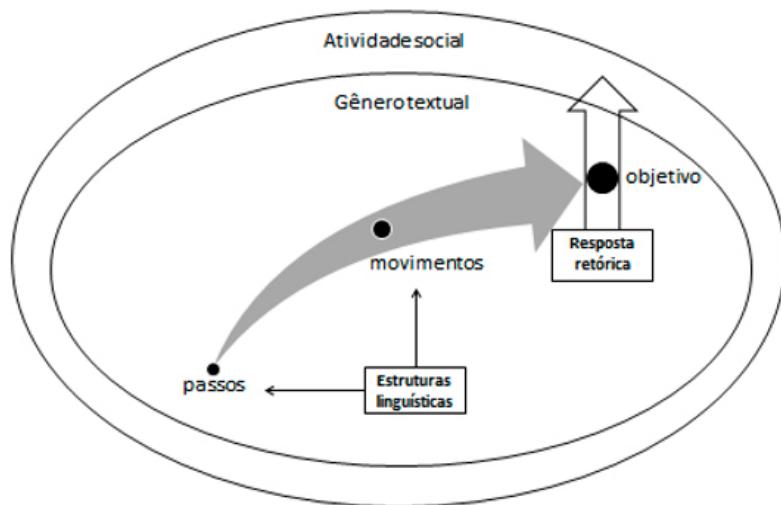


*Versão 2*



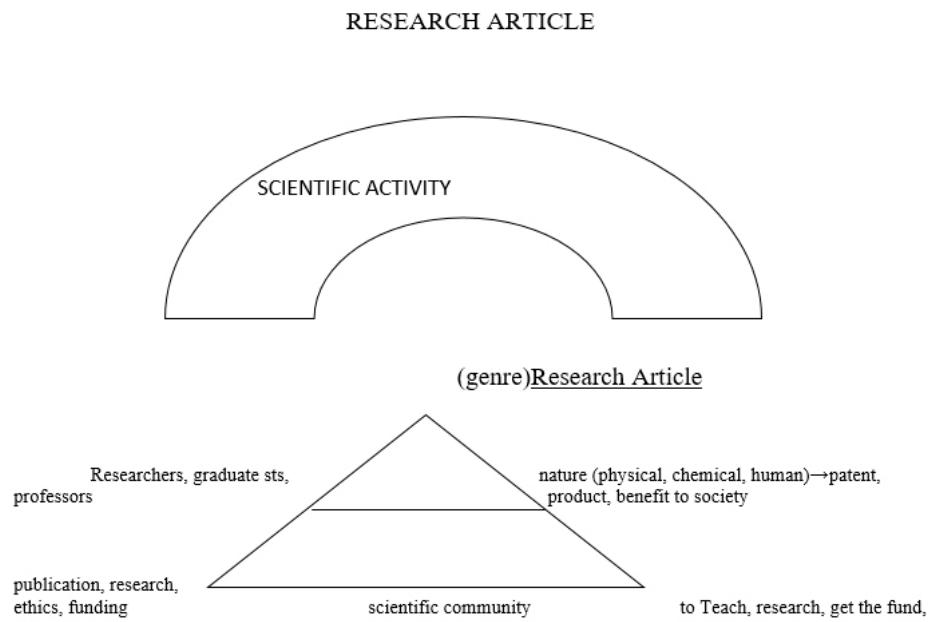
Letter to the editor,  
Cover letter  
Somehow summaries

Versão Final



## 2) Da atividade social

Versão 1



*Versão final com a combinação de todos os modelos*

