



A importância do mediador na formação de professores

Ana Angélica Lima Gondim – UFCⁱ
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – UFCⁱⁱ

Resumo: No processo de desenvolvimento profissional, em situação de formação de professor, a mediação tem um papel fundamental. Neste artigo, nosso foco é a formação do professor de português língua adicional proposta pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Nossa discussão está localizada no contexto do agir professoral em situação de formação cujo alvo é a análise e produção de material didático. Temos dois objetivos: entender o papel do formador ao atuar na zona de desenvolvimento proximal; e analisar efeitos da tomada de consciência do professor com relação ao seu agir professoral no desenvolvimento das capacidades de linguagem em situação de produção de material didático. Entendemos que nesse contexto, há um desenvolvimento profissional em curso e ele estabelece relações com a aprendizagem do “métier” professor. Os dados analisados foram gerados em uma formação de professores argentinos realizada na cidade de Rosário, em 2016.

Palavras-chave: mediação; desenvolvimento profissional; formação de professores.

Résumé : Dans le processus de développement professionnel, au contexte de formation des enseignants, la médiation a un rôle fondamental. Dans cet article, nous présentons une réflexion sur la formation des enseignants de portugais langue additionnelle, proposée par le Groupe de Recherche en Linguistique Appliquée, de l’Université Fédérale du Ceará. Nous nous concentrons sur l’agir professoral d’une formatrice dans le contexte de production et d’analyse de matériel didactique. Nous avons deux objectifs: comprendre le rôle de la formatrice dans la zone proximale de développement; et analyser les effets de la prise de conscience de l’enseignant par rapport à son agir professoral en ce qui concerne le développement des capacités langagières en situation de production de matériel didactique. Pour nous, dans ce contexte, il y a un développement professionnel en cours et il établit des rapports avec l’apprentissage du

métier de l'enseignant. Les données analysées ont été recueillies lors d'une formation des enseignants en 2016 à Rosario, Argentine.

Mots-clés: médiation; développement professionnel; formation des enseignants.

Introdução

Dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), da Universidade Federal do Ceará, no contexto que trata de português como uma língua adicional, três vertentes vêm sendo nosso alvo de investigação. A primeira diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2015; SILVA, em andamento SOUSA, 2013; SOUSA, em andamento); a segunda trata da formação do professor para atuar neste contexto (SOUZA, 2014); e a terceira focaliza o material didático (GONDIM, 2017; GONDIM, 2012) utilizado na sala de aula.

Neste artigo, evidenciamos as duas últimas vertentes para tratarmos de duas formações de professores. Mas, depois, nossa concentração será a segunda formação docente que apresentaremos. A primeira aconteceu no âmbito da formação de professores de português como língua materna e envolveu professores brasileiros da Educação Básica da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, Brasil. A segunda aconteceu no contexto de professores de PLA, na cidade de Rosário, na Argentina. Há uma base epistemológica e teórica que sustenta ambas formações, mas também há particularidades em cada formato que necessitaram ser entendidas e que, por isso, tivemos que ampliar nosso referencial, quando foi necessário.

A formação dos professores de português língua materna envolveu quarenta docentes e aconteceu de fevereiro a novembro de 2009. Ela absorveu todos os professores do ProJovem Urbano¹ (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). Participaram desse trabalho dois professores, sob orientação da coordenadora do projeto. Realizamos uma intervenção no agir professoral que consistia em encontros semanais para ter acesso a situações do cotidiano do professor, estudar as teorias que respaldavam a referida formação e preparar o material didático utilizado nas salas de aula. O momento seguinte consistia em acompanhar aulas, observá-las e filmá-las. Ao final de cada mês, realizávamos sessões de autoconfrontação, o que nos possibilitava

¹ O Projovem Urbano Programa Nacional de Inclusão de Jovens é um Projeto nacional cujo objetivo é possibilitar que os jovens brasileiros em situação de risco continuem os seus estudos, interrompidos.

reassignificar nossas ações. Essa experiência nos permitiu criar um modelo de formação continuada de professores, utilizado por Peixoto em sua tese (2011) e explorado em um capítulo de livro por Leurquin e Peixoto (2015).

Alguns posicionamentos foram tomados e passamos a elenca-los: a formação de professor deveria acontecer com base na realidade vivenciada por eles e nas suas necessidades; deveríamos ter como referência as orientações segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas deveríamos assumir uma leitura crítica do texto; e os professores precisavam verbalizar suas intenções para que pudéssemos investir com mais propriedade na formação. Com base nisso, optamos pelas orientações teórico-metodológicas propostas por Bronckart (2003, 2008) e sua equipe. Alinhamo-nos ao Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), tanto para dar conta da análise dos gêneros textuais produzidos nas diversas práticas sociais da sala de aula ou sobre ela, quanto para dar conta da didática do ensino da produção oral e escrita (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) e da didática do ensino da análise linguística. No que diz respeito às questões sobre a didática do ensino da leitura, ancoramo-nos nos estudos desenvolvidos por Cicurel (2011) e por Leurquin (2001), hoje mais ampliados em Leurquin (2015, 2017).

A segunda formação aconteceu durante quatro meses, no momento do Estágio de doutorado de Gondim² na Universidade do Rosário, em 2016. Ela foi possível devido a uma parceria entre a UFC, através de um convênio já estabelecido entre as duas instituições. O modelo de formação foi desenhado no GEPLA e realizado por Gondim, sob uma coordenação brasileira e uma coordenação argentina³. Envolveu professores argentinos de português que atuam em escolas públicas. Nosso objetivo principal era realizar uma formação interventiva para professores argentinos, pois se trata do país de maior expressividade quanto ao ensino e aprendizagem de português brasileiro da América do Sul. Focalizamos o desenvolvimento da tomada de consciência dos professores quanto ao espaço e ao papel do material didático no desenvolvimento profissional e seus efeitos em sala de aula. Nossos objetivos específicos foram os seguintes: refletir sobre as capacidades de

² Agradecemos à Capes por ter possibilitado financeiramente a realização deste projeto, através da bolsa de estágio de doutorado fornecida à Ana Angélica Lima Gondim.

³ Agradecemos à professora Florencia Miranda, da Universidade Nacional do Rosário, pelo apoio que possibilitou a execução do projeto e pela coordenação dos trabalhos realizados na Argentina.

linguagem do professor e sobre a ação de analisar e produzir o material didático utilizado ou ao utilizar em sala de aula; e refletir sobre o exercício do agir professoral, considerando o papel do professor neste contexto. Proveniente de tais objetivos, percebemos desdobramentos importantes que, posteriormente, foram observados ao longo da formação e que retomaremos ao longo desse artigo. Os dados foram gerados através de observações, entrevistas e gravações realizadas no momento dos encontros de formação. Para as análises dos dados, ancoramo-nos na psicologia social, precisamente em Vigotski quanto ao conceito de mediação (e mediador) e zonas de desenvolvimento; e tomada de consciência. No que diz respeito às análises feitas do discurso do professor, semiotizado nos textos produzidos durante a formação dos professores e sobre ela, utilizamos o quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart (2003, 2008) e por sua equipe, o ISD. Esse quadro teórico também contribuiu para a análise e produção do material didático. Dele, utilizamos o conceito de contexto de produção, de capacidades de linguagem, também os níveis de análises do texto, bem como tivemos que adaptar as orientações dadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-128) quanto às sequências didáticas.

Neste artigo, nosso foco é a formação do professor que atua em sala de aula de ensino e aprendizagem de português como língua adicional, o processo de análise e produção do material didático. Com base nisso, discutimos como se dá a mediação da formadora em atuação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP); e analisamos efeitos da tomada de consciência do professor com relação ao seu agir professoral no desenvolvimento das capacidades de linguagem. É importante ressaltar que a ação do mediador não foi contemplada na pesquisa realizada por Gondim. Isso nos permite dizer que esse artigo traz elementos que podem contribuir para uma discussão sobre as contribuições de Vigotski para a sala de aula onde atua o professor envolvido na formação analisada.

A contribuição de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento a partir das ações de mediação

Apesar do pouco tempo de existência, o autor russo deixou grandes contribuições para o ensino e aprendizagem de língua, como sabemos. Como

investimos na formação humana e profissional do professor, é muito caro para nós o próprio conceito de homem por ele desenhado (VIGOTSKI, 2005, 2006, 2007). Com base no materialismo histórico e dialético, o autor concebe o homem como um ser social, constituído a partir das diferentes relações sociais desenvolvidas no decorrer de sua vida. Ancorado nessa posição, ele acredita que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem determina e é determinado sócio historicamente. Esta tese central fundamenta a perspectiva teórica defendida pelo estudioso e nos possibilita refletir sobre como as relações de desenvolvimento humano e profissional ocorrem.

Vigotski volta sua atenção para o desenvolvimento das crianças e defende que há uma relação bilateral entre desenvolvimento e aprendizagem e que o movimento dialético entre estas duas esferas constitui o sujeito. Com base nesse posicionamento teórico e utilizando o mesmo caminho de reflexão, adaptando-o a nossa realidade, acreditamos que, no contexto de formação do professor, há uma relação bilateral entre desenvolvimento profissional e aprendizagem do 'métier' do professor e que o movimento dialético entre as duas esferas constitui o profissional. Assim compreendido o movimento do desenvolvimento profissional, questionamos como se dá a relação bilateral entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem do 'métier' do professor no contexto de sua formação para o ensino e aprendizagem de português língua adicional? Igualmente questionamos que efeitos tem a tomada de consciência do professor em situação de formação? Estamos certas de que em se tratando do professor de língua adicional, esse desenvolvimento envolve capacidades de linguagem, saberes a ensinar e saberes para o ensino e que também precisamos considerar o contexto de produção da formação e as condições de trabalho do professor, de onde geram os conflitos e derivam as modalizações do agir professoral (LEURQUIN, 2013).

Para o estudioso russo, o desenvolvimento psicológico é fomentado pelas relações sociais que acontecem entre os sujeitos. Elas possibilitam que eles se constituam mutuamente, sem desconsiderar, contudo, o amadurecimento orgânico. Tal desenvolvimento depende da aprendizagem, visto que ocorre por processos de internalização de conceitos, que são promovidos através da aprendizagem social, principalmente, a aprendizagem formal. Na fala do próprio teórico, o aprendizado:

É um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado. (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Refletindo sobre esta constituição do sujeito, engendrado a partir do movimento entre desenvolvimento e aprendizagem, o autor estuda funções mentais mais complexas, conhecidas como funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. Rego (2000), refletindo sobre estas funções, esclarece que elas estão relacionadas ao funcionamento psicológico tipicamente humano e são constituídas, por exemplo, da capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. A autora esclarece que estes processos são considerados superiores pelo fato de referirem-se a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários, elementos que propiciam ao sujeito a possibilidade de independência em relação ao contexto de situacional no qual se encontra.

Estas funções são observadas à luz da lei genética de desenvolvimento cultural, que entende que, no desenvolvimento cultural da criança, cada função aparece em dois planos, inicialmente, no plano social e, posteriormente, no plano psicológico, ou seja, primeiramente, a função aparece em nível intersíquico e, em seguida, em caráter intrapsíquico. Em consequência, “a internalização transforma o processo que se desenvolve e altera suas estruturas e funções” (Vigotski 2007, p. 57), ou seja, estas relações sociais, que acontecem inicialmente, servem de alicerce a todas as funções superiores e o modo como elas interagem, em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo é compreendido como um produto das interações interpessoais (intersíquicas).

Ao chegar a esta conclusão, o autor russo, a partir de sua compreensão do processo, sente a necessidade de observar como se dão os estados (ou níveis) de desenvolvimento em que o sujeito pode se encontrar. Nesta perspectiva, ele define dois estados distintos: o estado de desenvolvimento real e o estado de desenvolvimento potencial.

- a) O estado de desenvolvimento real relaciona-se às funções mentais já constituídas, que ocorrem sem a necessidade de intervenção externa, ou seja, são realizadas pelo sujeito de maneira independente.
- b) O estado de desenvolvimento potencial é constituído pelas atividades realizadas somente com a ajuda de um sujeito mais capacitado, ou seja, o sujeito depende da ajuda de outra para conseguir realizar as atividades.

Este segundo estado nos leva à apreensão de dois conceitos basilares da teoria de Vigotski, a saber: a mediação e a zona de desenvolvimento proximal.

- a) A *mediação* é a intervenção realizada pelo sujeito mais experiente para possibilitar ao sujeito menos experiente um auxílio na realização de determinada atividade. Neste contexto, o sujeito que auxilia a realização da atividade é denominado *mediador*.
- b) Com relação ao momento em que o sujeito mediador pode e deve agir, o autor concebeu o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), definida pelo próprio teórico como a distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído, como já dissemos, por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial, caracterizado pelas funções que estariam em estágio inicial e não amadurecidas, mas em processo de amadurecimento. (Vigotski, 2005). O autor desenvolveu este conceito a fim de buscar explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vigotski, as situações de aprendizagem vivenciadas pelo sujeito com o auxílio de um mediador geram mudanças significativas que possibilitam o processo de desenvolvimento do sujeito menos experiente.

Conforme já anunciamos nesse texto, Vigotski desenvolveu sua teoria e todos os conceitos acima citados para compreender o desenvolvimento da criança, mediado pelas aprendizagens. Compreendemos que é possível fazer a transposição desta teoria para o contexto de desenvolvimento profissional, neste caso, considerando o contexto do professor de português como língua adicional. Assim posicionadas, deslocamos, então, os conceitos de mediação (e mediador), tomada de consciência e

zona de desenvolvimento proximal para fomentar um modelo de formação de professores que tem estes elementos como eixos centrais. O segundo movimento necessário, aconteceu dentro da construção do quadro teórico. Foi preciso estabelecer aproximações do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), quadro teórico utilizado nas análises do discurso semiotizado no texto, com os estudos do psicólogo russo.

Com relação a essa articulação, cabe-nos dizer que o precursor e principal pesquisador desta corrente teórica, Bronckart (2008, p. 111), apresenta três princípios e os resume em três temas: 'a questão do desenvolvimento humano é um aspecto da problemática geral da evolução do universo material; a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e históricas; e é preciso rejeitar qualquer concepção essencialista do ser humano e analisar cientificamente as suas capacidades em uma perspectiva genealógica. Segundo ele, o programa de trabalho do ISD está articulado a esses princípios e ao esquema de desenvolvimento de Vigotski. É configurado como um método de análise descendente e possui três etapas:

A análise dos principais componentes dos *pré-construídos* específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses *pré-construídos* e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada do pensamento consciente e, posteriormente, do seu desenvolvimento ao logo da vida. (BRONCKART, 2008, p. 111).

Cada etapa pode ser compreendida, de maneira resumida, da seguinte maneira:

- 1) A primeira está relacionada à análise dos elementos específicos do ambiente humano. Focaliza as atividades coletivas - quadros que mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio. Elas estão articuladas às atividades languageiras, às formações sociais, aos textos e aos mundos formais de conhecimento;
- 2) A segunda focaliza os processos de mediação e de formação. Buscamos compreender os processos que permitem aos seres humanos transmitir e reproduzir os *pré-construídos*, através de três conjuntos de processos: a) os processos de

educação informal, b) os processos de educação formal e c) os processos de transação social (interações cotidianas, normalmente, medidas por ações languageiras); e

3) A terceira busca compreender os processos de desenvolvimento. Está centrada nos efeitos que os pré-construídos produzem sobre a constituição e o desenvolvimento humano. Estas análises podem se diferenciar a partir de três campos de investigação: a) as condições de emergência do pensamento consciente (segundo Vigotski, resultado da interiorização dos signos languageiros); b) condições do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir; e c) análise dos mecanismos por meio dos quais os sujeitos fornecem para a transformação dos pré-construídos coletivos.

O autor nos assevera ainda que estas etapas estão em constante interação, num processo dialético (BRONCKART, 2008), mas, para o contexto deste trabalho, focalizaremos a segunda etapa, momento em que analisamos os processos de mediação e formação dos seres humanos. Por fim, cumpre-nos dizer que a base teórica em que foi fundamentada a sequência didática, dispositivo didático utilizado no processo de mediação da professora-formadora, também possui suas origens em contribuições dos estudos de Vigotski. No item que segue, apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram a observação destas ações mediadoras.

Procedimentos metodológicos da formação dos professores.

Alicerçadas nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), mediação e mediador e atentas ao processo de tomada de consciência profissional, construímos um modelo de formação de professores de PLA. No plano global dessa formação, há um desenho que se aproxima de sequências didáticas cujo alvo era a análise e produção de material didático (da zona do desenvolvimento real à zona de desenvolvimento potencial). A mediação realizada pela professora formadora na zona de desenvolvimento proximal se materializou nas orientações e no estudo do suporte teórico e prático para a construção e análise de material didático. A cada etapa estava prevista uma avaliação e nova tomada de decisão, quando necessário. Optamos por aplicar este modelo na Argentina por razões políticas e educacionais, conforme já

informamos. Podemos descrever, resumidamente, o plano metodológico da seguinte maneira:

1. Realizamos uma atividade de análise e produção de material didático a fim de ter acesso aos conhecimentos dos professores sobre esse tema;
2. Exposição dos objetivos e da corrente teórica que os baseia;
3. Explanação de uma análise a partir dos pressupostos escolhidos;
4. Análise individual de atividades de livros didáticos de uso dos professores participantes;
5. Discussão, em grupo, sobre os dados analisados;
6. Produção de unidade didática;
7. Orientações e questionamentos em prol de modificações adequadas aos objetivos;
8. Reformulação da unidade didática;
9. Utilização da unidade didática;
10. Reflexão sobre os processos de produção e de utilização das unidades produzidas/ (GONDIM, 2017)

Para atender aos objetivos que propusemos para este artigo, trataremos apenas dos cinco primeiros passos metodológicos. Eles representam a fase inicial da formação do professor. A seguinte fase compreende do 6 ao 9 passo. Ela é constituída de ações de análise, produção e utilização do material didático em sala de aula. O último passo é caracterizado pela avaliação da formação realizada.

Inicialmente, solicitamos aos professores a análise e construção de uma atividade. Em seguida, apresentamos o plano de curso para a formação de professores cuja referência era o quadro teórico do ISD e os estudos de Vigotski. Em seguida, analisamos as atividades produzidas no primeiro. Para esse momento, elaboramos o seguinte dispositivo:

1. Qual (is) modalidade(s) é (são) trabalhada(s) (expressão escrita ou oral, compreensão escrita ou oral)?
2. Observar as ações a serem realizados pelos aprendizes de PLE conforme os comandos das atividades: Conhecimento gramatical/estrutural da língua, Léxico, Decodificação de imagens, Apresentação de informações pessoais do aluno, Produção de texto, Informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário, Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos, Leitura, Cultura, Posicionamento crítico do aluno, Lúdico, Pronúncia, etc. Pode acontecer de cada comando mobilizar mais de uma destas ações, se ocorrer, responda: qual(is) a(s) ação(ões) a ser(em) realizadas(s)?
3. É (são) trabalhado(s) gênero(s) oral(is) ou escrito(s)? Qual(is)?
4. Há elemento(s) que mobilize(m)/desenvolva(m) as capacidades de linguagem? Qual(is) elementos? Mobiliza(m) qual(is) capacidade(s)?

- a) Para o desenvolvimento da capacidade de ação, observamos se há propostas ligadas ao contexto de produção;
 - b) Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos se há propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências textuais presentes no texto).
 - c) Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, observamos se há propostas ligadas à conexão, coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e vozes e modalizações (mecanismo enunciativo), as operações de construção dos enunciados e as escolhas lexicais.
- Tenha em mente que a atividade pode não mobilizar capacidade alguma. Justifique sua resposta. (GONDIM, 2017).

A interação didática com os professores caracterizou-se pelo compartilhamento dos conhecimentos mobilizados por eles, mas também ressignificados a partir da mediação da professora formadora. A mediação aconteceu no grande grupo e individualmente. Individualmente, foi realizada a análise de cinco atividades retiradas de livros utilizados em escolas públicas argentinas. Os professores foram orientados a recorrer aos conhecimentos já adquiridos durante a formação. Na mediação na coletividade, foi realizada a mesma atividade. A etapa final da atividade de análise do material constou de um espaço em que cada participante pôde socializar os resultados de seus trabalhos e contribuir para melhorar a qualidade dos trabalhos apresentados. A produção de material didático constou da produção de unidades didáticas⁴ que serviram de instrumento para o ensino de determinado tema cujo foco era o desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus alunos. Esta etapa foi completamente assumida pela professora formadora. Ela foi registrada em audiovisual e em seguida houve uma autoavaliação com o objetivo de avaliar a participação dos professores na formação.

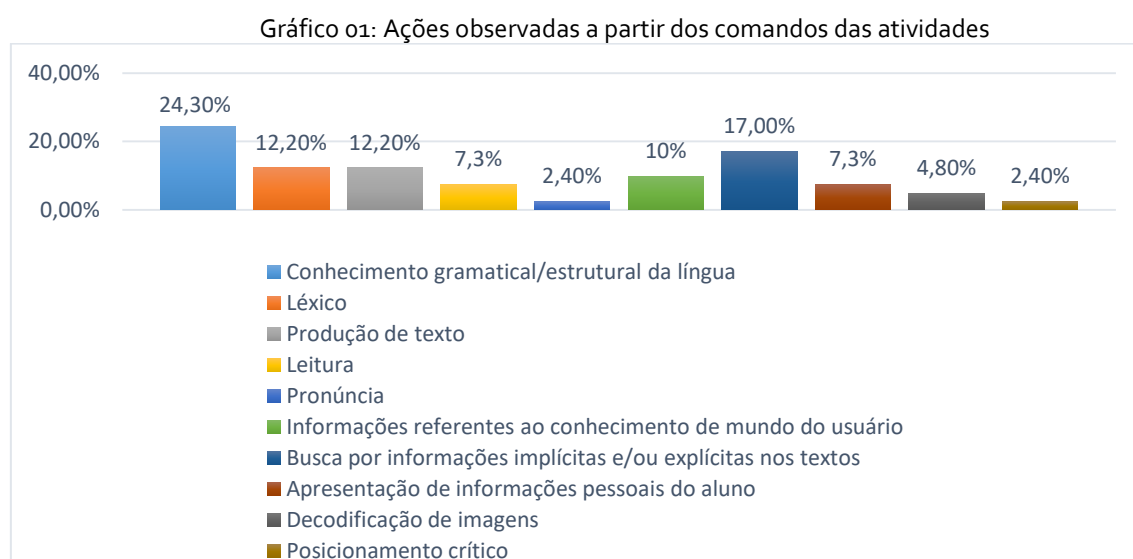
De frente com os dados: o desenvolvimento profissional e a aprendizagem do métier do professor.

Como já explicitamos na seção da metodologia, iniciamos a formação solicitando a análise e produção de uma atividade. Na sequência, realizamos um trabalho coletivo que proporcionou ao grupo de professores socializar seus saberes,

⁴ Conjunto de atividades que busca o desenvolvimento de determinado tema a partir de um gênero textual.

reconstruindo-os na atividade linguageira da interação didática. Organizamos, portanto, os dados seguindo a ordem dos comandos apresentados pelo roteiro de análise. Nessa perspectiva, cada participante analisou cinco comandos, totalizando trinta.

No primeiro comando, pedimos aos participantes que identificassem as atividades de compreensão e produção oral e de compreensão e produção escrita no material didático. A fim de unificar os critérios de avaliação, no momento de mediação no grupo, os participantes acordaram que atividades de selecionar itens com (x) ou relacionar colunas seriam consideradas por todos eles como atividades de produção escrita. O segundo comando foi bem compreendido pelos professores. Isso ficou evidente no momento de socializar as respostas. A presença das ações fica evidente na demonstração do gráfico:

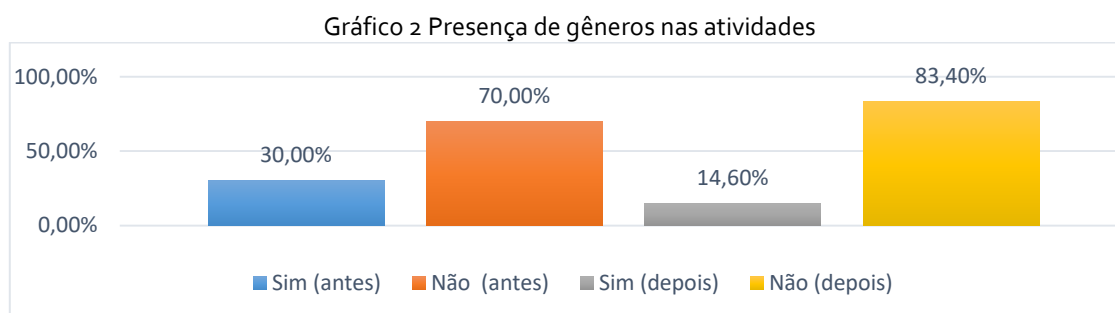


Fonte: Gondim (2017)

A mediação exige muito da professora-formadora porque faz mobilizar os saberes a ensinar, os saberes para o ensino e os saberes prescritos. Além de também permitir que a professora-formadora considere as condições de trabalho do professor, o seu contexto de produção. A socialização da compreensão, mediada pela professora-formadora e vivenciada por todos os professores, permitiu que o grupo tivesse acesso aos conhecimentos previamente adquiridos. Entendemos que isso deve ter ocorrido porque os aspectos analisados faziam parte do universo das práticas cotidianas dos

participantes. Entretanto, com relação aos outros dois aspectos “presença de gêneros” e “mobilização das capacidades de linguagem” vimos que o momento de mediação exigiu muito mais, por parte da professora-formadora, para que as análises fossem realizadas de maneira satisfatória.

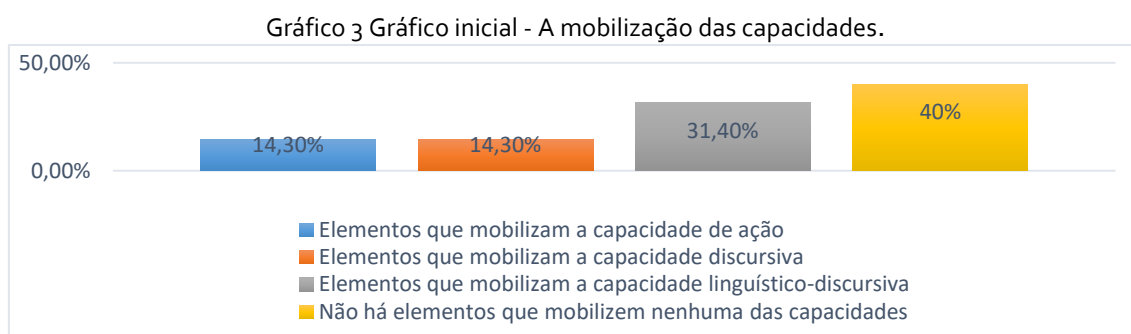
Dentro do contexto dos saberes a ensinar, sobressaiu a dificuldade de distinguir texto e gênero. Havia uma confusão em torno desses conceitos. Houve uma ocorrência de quase o dobro do número de comandos em comparação à análise coletiva.



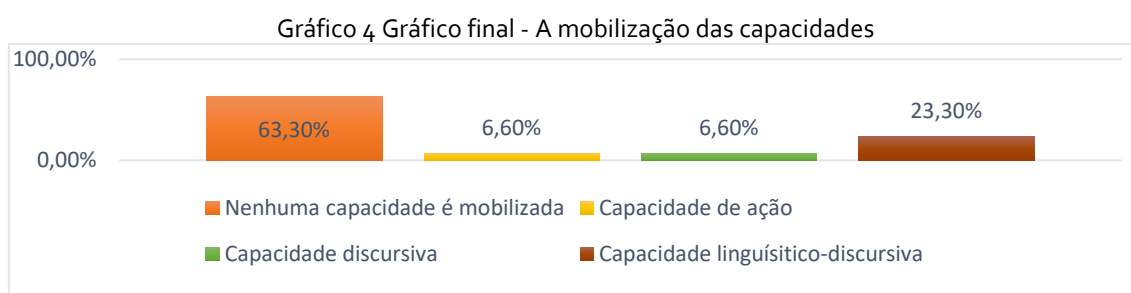
Fonte: Gondim (2017)

Observamos que, com a mediação da professora-formadora, houve um resultado positivo. Esse trabalho de mediação foi muito eficaz na medida em que mudou a realidade apresentada; percebemos isso no gráfico. Constatamos também uma dificuldade no conceito de texto e no trabalhar a gramática. Os textos eram vistos como pretexto para o trabalhar o léxico ou a gramática, através da análise de frases soltas, significados de palavras. Esse tipo de problema foi observado na atividade individual, mas, ao serem questionados pela professora-formadora foi identificado um problema no âmbito das capacidades de ação. Os participantes estariam compreendendo o trabalho como sendo abordado como gênero apenas pela apresentação completa dos exemplares de texto contidos nas atividades. A professora-mediadora tentou relembrar todos os elementos do texto. O objetivo era que os participantes pudessem perceber se os elementos estariam sendo tratados nas atividades. A partir desse momento, os participantes interferiram nas análises realizadas (questionando, discordando e até explicitando como o texto viria a ser tratado). Entendemos que, para esta análise, a mediação da professora-mediadora foi bastante relevante.

Com relação ao último e principal aspecto, com base no objetivo geral da formação dos professores, isto é, a constatação da mobilização (ou não) de capacidades de linguagem, observamos que houve maior dificuldade para realizar análise individualmente. Essa conclusão faz sobressair uma dificuldade, no plano coletivo, na resolução dessa questão e também faz valorizar o trabalho de mediação da professora-formadora. No gráfico 3, podemos observar a grande diferença entre os números observados no primeiro e no segundo gráfico, o nível crescente de desenvolvimento profissional, constatado a partir da adequação à proposta de análise:



Fonte: Gondim (2017)



Fonte: Gondim (2017)

O trabalho de mediação realizado mostrou uma grande diferença entre os números apresentados anteriormente. Inicialmente, em 40% das atividades não se observava mobilização de quaisquer capacidades, mas este número alcançou um aumento significativo, quando realizada a análise coletiva. As capacidades de ação e discursiva possuem igual declínio com relação ao percentual inicial, referente às análises individuais, e o final, oriundos das análises coletivas. Os números referentes à mobilização da capacidade linguístico-discursiva tiveram uma menor queda, mas esse resultado foi percebido como um dado significativo pela sua representação.

Como dissemos anteriormente, para realizarem estas análises, os participantes deveriam seguir o roteiro de análises e nele apresentar os elementos relacionados a cada tipo de capacidade. Relevante é destacar que, individualmente, foram feitas muitas análises mobilizando capacidades, sem mencionar os elementos que as mobilizariam e sem apresentar justificativas. Este fato nos revelou a incipiência dos conhecimentos quanto ao conceito. Não estamos pretendendo, com essa constatação, minimizar o empenho dos participantes ou desconsiderar a importância da construção de conhecimentos no processo. Mas, justamente, devido à relação que se estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem, no nosso caso, desenvolvimento profissional e aprendizagem do 'métier' do professor, somos conscientes de que novos conceitos precisam de um tempo, de uma experiência, de um trabalho de apreensão dos conceitos, para que sejam mais facilmente manejados e para interferir realmente na formação profissional do professor.

O momento da análise em grupo dos aspectos relacionados às capacidades só confirmou o quão nebuloso os conceitos das capacidades de linguagem ainda se mostravam, mas também o quanto é importante reconhecer a necessidade do tempo e da ação da professora formadora na zona do desenvolvimento proximal. Foi, portanto, com o objetivo de possibilitar uma aprendizagem efetiva dos elementos relacionados aos conceitos a serem analisados que a professora formadora assumiu o papel de mediadora. Foi observado que os professores apresentavam muitas dúvidas. Para contextualizar as análises, é preciso apresentar as capacidades de linguagem. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p.52), as capacidades de linguagem "evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada". Elas subdividem-se em capacidades de ação (evocam tomadas de decisões quanto à comunicação, quanto às representações que o produtor do texto faz de toda a situação comunicativa), capacidade discursiva (evoca forma como o produtor de um texto (oral ou escrito) seleciona um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem, como organiza o conteúdo de seu texto e o formato dado) e capacidade linguístico-discursiva (evoca a arquitetura interna de um texto, ou seja, refere-se mais especificamente a operações que o produtor utiliza na produção de textos de acordo com as exigências e características de cada gênero. As operações envolvem: a) as operações de textualização (que

incluem as operações de conexão e operações de coesão nominal e verbal), que permitem explicitar os diferentes níveis de organização do texto; b) as vozes enunciativas (realizadas por meio de dois tipos de operações: as diferentes vozes enunciativas presentes no texto e as modalizações); c) as operações de construção de enunciados (frase ou períodos) que dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto; d) as escolhas lexicais que constituem um conjunto de operações em forte interação com os outros níveis.

No trabalho de mediação, esses conceitos foram reconstruídos e apresentados dos elementos que mobilizariam cada capacidade de linguagem. Foram feitos questionamentos orientadores, a fim de que os participantes percebessem incoerências em suas análises, casos acontecesse. O fato de haver um crescimento do número de atividades analisadas, como não mobilizadoras de quaisquer capacidades, se deu devido porque compreenderem que os elementos, para mobilizarem capacidades, devem estar relacionados ao texto e não apresentados como elementos isolados. Esta mesma compreensão fez com que o número de atividades identificadas como mobilizadoras das capacidades de linguagem diminuísse bastante (capacidade de ação ou discursiva) ou um pouco menos (capacidade linguístico-discursiva).

Não listaremos aqui todas as especificidades oriundas dessa orientação devido ao pouco espaço que temos no contexto deste artigo. Mas, é importante ressaltar que a relação de todas essas orientações (macro e micro) com a observação dos elementos deve estar relacionada à construção dos textos, e esta compreensão serviu de guia para a construção das orientações apresentadas. Nesta etapa de análise, a ação da professora formadora/medidora, propiciou a realização da atividade dos participantes: analisar atividades de livros didáticos, observando os aspectos apontados a fim de perceber e a mobilização (ou não) das capacidades de linguagem.

O momento seguinte configurou-se como a produção das unidades didáticas. Ele foi construído de maneira particular entre cada participante e também foi particularmente diferente a ação mediadora. Cada participante continuou com o tema que trabalharam conforme a sequência estabelecida pelo livro didático adotado tanto. Os professores elegeram um gênero que serviu de instrumento de ensino para a abordagem de determinado tema. Foram construídas três unidades didáticas, pois, nesta fase, contávamos com três participantes. Os temas eleitos foram Trabalho,

Anatomia e Turismo, respectivamente, abordados a partir dos gêneros anúncio classificado (Trabalho), carta e e-mail (Anatomia) e publicidade e depoimento (Turismo). Nossa ideia inicial era a de que a unidade didática fosse construída em torno de um único gênero, entretanto, nossa ação não se caracterizava como castradora. Portanto, ainda que tenhamos questionado, não coibimos a escolha por mais de um gênero. Neste momento, nossa ação consistiu em acompanhar o desenvolvimento de cada unidade didática de forma personalizada, observando o material produzido (1), questionando e orientando (2), analisando as modificações que iam sendo realizadas (3). Optamos por apresentar, de maneira resumida, as modificações realizadas a partir da ação mediadora da professora formadora, no momento da produção das unidades didáticas, a partir dos temas elencados.

A primeira unidade didática, relacionada ao tema Trabalho, deveria ser produzida a partir do gênero anúncio classificado, entretanto, observamos que a primeira versão não trabalhava os textos como representativos de tal gênero e sim como pretexto para o ensino de léxico. Dessa forma, o primeiro ponto a considerar, que era ensinar língua a partir dos gêneros a fim de fomentar o desenvolvimento das capacidades dos alunos, poderia não ser alcançado. Com base em nossos questionamentos e orientações, os comandos foram adicionados à unidade didática para a apreensão do gênero em questão (desde a observação do objetivo sociocomunicativo, emissor, destinatário, etc.). Constatamos, num segundo momento, que elementos que poderiam mobilizar a capacidade linguístico-discursiva também não foram abordados (apesar do grande número referente a léxico, estes não foram abordados com o intuito de observar como o léxico funcionava para possibilitar a construção do texto). Ainda que as discussões sobre este aspecto tenham sido abundantes, a tentativa de mobilização da capacidade linguístico-discursiva por meio de atividades não foi alcançada, visto que os comandos construídos funcionaram como espelho aos comandos criticados porque se limitavam ao exercício descontextualizado de aspectos gramaticais.

A segunda unidade didática focou o tema Anatomia. Observamos que as atividades construídas na unidade didática viriam a mobilizar todas as capacidades, com exceção de enunciados que trabalhavam léxico e aspectos gramaticais de

maneira descontextualizada. Entretanto, por motivos alheios às orientações e aos questionamentos, não houve reformulações quanto a estes aspectos.

A terceira unidade didática, com o objetivo de propiciar o ensino do tema turismo, foi construída a partir dos gêneros publicidade e depoimento. Ainda que desenvolvida a partir de dois gêneros, as atividades propostas nesta unidade apresentaram total conexão, visto que os gêneros foram abordados como duas fontes distintas para a aquisição de informações relacionadas a estabelecimentos que recebem turistas: a publicação apresenta o objetivo de convencer o interlocutor a contratar os serviços do estabelecimento, enquanto o depoimento, busca apresentar o ponto de vista pessoal de alguém que contratou os serviços e os aprovou (ou não).

Desde o início, nossa orientação foi para que os gêneros trabalhados fossem abordados, principalmente, a partir de sua finalidade e tal orientação foi seguida para a produção desta unidade. Solicitamos, inclusive, o esclarecimento sobre os ambientes sobre onde circula o gênero depoimento e sobre o que é característico deste contexto. A produção da unidade agregou, então, uma breve definição do gênero e informações importantes sobre ele. Todos os comandos mobilizaram alguma capacidade e aspectos linguísticos-gramaticais foram abordados de forma contextualizada, contribuindo com ampliar os conhecimentos e uso de tais capacidades. É importante esclarecer que estas unidades didáticas viriam a ser utilizadas em contextos de sala de aula dos participantes e que a forma de utilização poderia possibilitar o desenvolvimento das capacidades ainda que o comando por si só não o fizesse.

Algumas considerações

A partir dos estudos desenvolvidos por Vigotski sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças, observamos a validade dos conceitos desenvolvidos para quaisquer sujeitos que estejam inseridos no contexto de aprendizagem formal ou informal, em situação de desenvolvimento humano ou de desenvolvimento humano e profissional. O conceito de mediação e o de mediador foram muito importantes nesse processo. Como se tratava de profissionais, chamou a nossa atenção, no processo de mediação, o fato de os professores terem experiência de sala de aula e como esta experiência entrava em evidência no processo de formação. A mediação era diferente

porque seus saberes para o ensino eram mobilizados e, no processo, eles contribuíam para a aquisição dos novos saberes a ensinar. Isso gerava uma espécie de negociação permanente.

As ações mediadoras realizadas, antes de tudo, possibilitaram uma tomada de consciência profissional; e elas possibilitaram a realização das atividades de análise e produção de materiais didáticos, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de discentes de PLA. Obviamente, na relação desenvolvimento profissional e aprendizagem do *métier* do professor, é preciso ter tempo, é preciso ter maior investimento, para termos melhores resultados. Ademais, uma formação de professor não pode ser estanque, ela precisa fazer parte de uma política, deve acontecer de forma contínua. Mas é fato que, mesmo com a apresentação dos conceitos abordados, no momento em que estes conhecimentos foram requeridos para a realização das atividades propostas, somente as ações mediadoras possibilitaram que os participantes conseguissem realizá-las de maneira eficaz. Com base nos resultados obtidos, reiteramos a importância de considerar os conceitos de mediação (e mediador) atuando na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos a fim de possibilitar o desenvolvimento cognitivo destes através da aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC, 2003.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe**. Paris: Didier, 2011.

GONDIM, A.A.L. **Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

_____. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LEURQUIN, E. V. L.F. **As interações no ensino de línguas: agir professoral e práticas em sala de aula**. Matruga (Rio de Janeiro), 2015.

_____. O discurso do professor: agentividade e implicações do agir professoral no ensino-aprendizagem de português Língua Estrangeira. In: Kleber Aparecido da Silva; Júlio Araújo (Org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidade**. 1ed. Campinas São Paulo: Pontes, 2015, v.15 p.161-180.

_____. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. MAGELA, A. F. L. (org). Campinas: Editora Pontes, 2013.

_____. **Contrato de comunicação e estratégias de leitura na prática pedagógica de Língua Portuguesa**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LEURQUIN, E.V.L.F e PEIXOTO, C.M.M Por um agir reflexivo do professor: a formação dos professores do PROJOVEM URBANO à luz do Interacionismo Sociodiscursivo in **Formação docente: textos, teorias e práticas** Eulália Leurquin, Antonia Coutinho e Florencia Miranda (org.), Mercado de Letras, Campinas São Paulo, 2015.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. C. da. **Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

SOUSA, A. E. A. **O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

SOUZA, K. A. M. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso**. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ⁱ **Ana Angélica Lima Gondim**, Professora em Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como bolsista do PNPd/CAPES. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA).

gondimufc@gmail.com

ⁱⁱ **Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**, Professora do Departamento de Letras Vernáculas. Atua no Programa de Pós-graduação em Linguística e no PROFLETRAS na Universidade Federal do Ceará. Líder do GEPLA.

eulaliaufc@gmail.com