



Editorial

Ao eleger o tema desenvolvimento humano e profissional para este dossiê, nosso intuito consistiu em oferecer e apresentar um retrato das pesquisas, mesmo que seja uma amostra, que têm como foco o desenvolvimento. Ao mesmo tempo, ao delimitar uma relação direta e restrita do tema desenvolvimento, dentro do contexto da Didática das línguas e da Linguística Aplicada, abrimos espaço para averiguar e entender as práticas profissionais relatadas pelas pesquisas desenvolvidas e em andamento. Nessa tentativa, vislumbramos pontos essenciais tais como a questão de formação docente, seja ela inicial ou continuada, bem como as questões relacionadas a práticas docentes e aos dispositivos utilizados cujo cerne é o propósito de favorecer o desenvolvimento da profissionalidade dos sujeitos, sejam eles professores em formação inicial ou professores em exercício de sua função. Atrelado a esses pontos, um espaço foi igualmente aberto para uma possível discussão do desenvolvimento dos alunos em todos os níveis da educação.

Subjacente a este preâmbulo, há questionamentos que perpassam as diferentes vertentes relacionadas com a questão do desenvolvimento humano e profissional: a) Quais práticas favorecem e desencadeiam desenvolvimento? b) Há um diálogo teórico-metodológico entre as práticas que visam promover o desenvolvimento? c) De que maneira os dispositivos utilizados proporcionam o desenvolvimento profissional? d) Como estabelecer relações entre formação de professor e desenvolvimento profissional? Tomando como ponto de partida essas perguntas, delineamos para o nosso leitor, mesmo que de forma breve, a discussão em torno da questão do desenvolvimento humano e profissional.

Em sua obra, cujo título, de antemão, apresenta um questionamento: "*Une Science du développement humain est elle possible?*" - "Uma ciência do

desenvolvimento humano seria possível?”¹, Friedrich, Hofstetter e Schneuwly (2013) apresentam um panorama dos estudos sobre desenvolvimento humano (da criança). Trata-se de uma releitura do pensamento de diversos estudiosos do desenvolvimento, entre eles Dewey, Mead, Bühler, Stern, Politzer, Vygotski e Piaget, oriundos de diferentes partes do mundo e contextos socioculturais diversos. Os estudos empreendidos por esses autores foram realizados no final do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX e seu propósito consistiu em definir suas concepções de desenvolvimento e propor teorias, sejam elas ancoradas na vertente biológica e as capacidades cognitivas ou na vertente socioconstrutivista e socio histórica.

O questionamento presente no título da obra acima citada traduz, mediante as análises e discussões em torno do tema, um quadro *'inconclusivo'* no que se refere à(s) teoria(s) do desenvolvimento. Os estudos evidenciam, na opinião de Bronckart (2013a), o quanto foi investido sem que haja, contudo, propostas sólidas que elucidem e, ao mesmo tempo, abarquem todos os aspectos e fatores que levam ao entendimento do desenvolvimento humano. Assim, a despeito das diferentes perspectivas de pesquisa e análise relativas à concepção de desenvolvimento, não foram apresentados resultados que se configuram como definidores do desenvolvimento humano. Como Bronckart salienta, uma ciência cujo foco busca apreender o desenvolvimento da criança não constitui necessariamente uma ciência do desenvolvimento (2013a, p.209).

Face a este cenário, Bronckart, com base na concepção vygotskiana de desenvolvimento, chega à conclusão de que podemos distinguir “*duas formas radicalmente diferentes daquilo que qualificamos como desenvolvimento humano*” (grifo do autor, p.222). São eles: o “desenvolvimento natural” e o “desenvolvimento socio-histórico”. O primeiro denota o lado biológico. O segundo, por sua vez, manifesta a interiorização dos signos e de seus valores significantes, levando à “múltiplas construções psíquicas”.

Outro aspecto relevante a ser levado em consideração, nessa concepção de desenvolvimento, é a capacidade de o indivíduo construir e internalizar saberes (Hofstetter e Schneuwly, 2009). Paralelamente, como explica Bronckart (2013a, p. 223), com base no argumento de Mead a esse respeito, “o critério de [...]

¹ Nossa tradução.

desenvolvimento [na sua forma sócio-histórica] reside na capacidade de a pessoa reinvestir suas experiências pessoais [seus saberes] no mundo social, ou ainda na sua capacidade de contribuir para a transformação dos pré-construídos coletivos”. Dessa maneira, se levarmos a discussão para o campo da educação, esse critério implicaria tanto o desenvolvimento do profissional-docente quanto a sua capacidade de propiciar a transformação e o desenvolvimento de seus alunos.

Por outro lado, partindo da concepção do processo de desenvolvimento sócio-histórico e tomando o meio social como fonte fundamental de desenvolvimento, convém salientar a importância do papel da escola² e do ensino e, por conseguinte, o papel do professor/ formador no processo de desenvolvimento. Sobre essa questão, Vygotski (2009) considera que a escola e o ensino constituem as condições necessárias para que haja desenvolvimento, na medida em que este se realiza mediante os dois anteriores. Esse autor enfatiza ainda que “o único bom ensino é aquele que precede o desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1985). O seu conceito de desenvolvimento ressalta o papel do meio social, tendo em vista a relevância desse fator enquanto determinante do comportamento humano, e não a natureza. Dessa maneira, depreende-se que as capacidades humanas são construídas socialmente.

No contexto da educação, ou seja, do ensino e aprendizagem e de formação, falar em desenvolvimento implica fazer a relação com a noção de uso de ‘ferramentas de ensino’. Tais ferramentas não são materiais considerando que o professor e/ou o formador têm como objeto os processos psíquicos dos aprendizes (SCHNEUWLY, 2008). Visto por outro ângulo, segundo a concepção de Vygotski (1985, p. 39), “os instrumentos psicológicos são elaborações artificiais; são sociais por natureza e não orgânicos ou individuais; são destinados ao controle dos processos do próprio comportamento ou dos outros”. Dessa maneira, o professor ou agente de formação atua nas formas de pensar, de falar e de agir do sujeito em formação, por meio de ferramentas semióticas. Visto por outro ângulo, segundo Schneuwly (2009), o professor ou formador cria as condições para que o próprio aluno possa transformar sua maneira de pensar, de falar e de agir.

² Importante frisar que ‘escola’ nos termos de Vygotski refere-se à questão da educação e desenvolvimento da criança. Assumimos aqui a escola como instituição que abrange os diversos níveis de educação e não apenas um elemento restrito à educação básica. Assim, estendemos a concepção de escola e ensino aos diferentes níveis de formação.

Aliado à questão dos aportes externos, outro aspecto essencial no processo de desenvolvimento é a 'tomada de consciência do indivíduo' (Bronckart, 2013a). Apreende-se com isso a importância do sujeito, o formador ou professor, de se conscientizar de seu agir e dos saberes em construção por ele, em especial, aquilo sobre o qual ele precisa refletir com vistas à transformação de seu agir profissional e, por conseguinte, seu desenvolvimento. Podemos traçar um paralelo e estender a concepção de tomada de consciência ao aluno adulto pelo fato de entendermos esse processo como parte da interiorização dos saberes de referência. Aqui, referimo-nos à conscientização e reflexão sobre o processo de aprendizagem e de transformação da maneira de pensar, de falar, de escrever e de agir do aluno.

Não menos importante, a concepção vygotskiana de desenvolvimento como 'automovimento' merece destaque na discussão em pauta na medida em que nos instrui sobre o ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo. No seu resumo dos pontos essenciais que definem como Vygotski concebe a zona de desenvolvimento proximal, Schneuwly (2008, p. 41) explica que

o desenvolvimento é automovimento, define seu próprio ritmo, sua própria forma de desenvolvimento, inclusive o não-ritmo, pela apropriação de elementos externos, segundo sua própria lógica; não há possível implantação de processos novos; o desenvolvimento é escolha e liberdade.

Na esteira desse raciocínio, com base no esquema de desenvolvimento vygotskiano, Bronckart (2013b) assevera que o desenvolvimento depende da disposição do indivíduo em formação de querer se apropriar dos aportes externos. O autor argumenta que estes

"são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que conflitos que eles geram sejam 'gerenciáveis' pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento [...] o formador propõe os elementos que lhe parecem ser exploráveis à pessoa em questão. *Mas é esta última, e ela somente, que se desenvolve... ou não*" (p.90. Grifo nosso)

Em resumo, nesse breve espaço, buscamos mostrar como se configura a questão do desenvolvimento humano à luz dos ensinamentos de estudiosos que buscaram apreender e definir como ele ocorre.

Este tema - o desenvolvimento humano e profissional - é a referência nesta edição de Eutomia e ele está representado em quinze contribuições, dentre as quais quatorze se situam no contexto da sala de aula de línguas e uma apresenta uma discussão teórica sobre a educação estética como contribuição para o desenvolvimento das emoções, de acordo com Vygotski. Alguns artigos, ressaltam a formação inicial do professor e outras a formação continuada. Há artigos em que se sobressai o contexto da pesquisa para focalizar o professor-pesquisador ou os dispositivos utilizados na pesquisa. Há, por fim, artigos que privilegiam a situação da formação do professor de línguas estrangeiras e outros que destacam a formação de professores de língua materna. Situado em um contexto de discussão teórica, há um artigo que trata da relação arte e educação estética, como temas centrais no desenvolvimento da emoção.

A primeira contribuição é de autoria de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly com o objetivo de expor o enigma do desaparecimento desta temática nos escritos do autor russo. Elas vão tratar da educação estética como contribuição para o desenvolvimento das emoções em Vygotski. Para isso, além de apresentar as origens do pensamento educativo e da teoria vygotskiana de arte, também discutem o papel da educação estética. Um outro ponto alto observado no texto diz respeito à descrição do trabalho sobre a imaginação e atividade criativa, quando é ressaltada a questão da recepção de obras. Para concluir, os autores apresentam hipóteses para explicar esse desaparecimento.

O bloco seguinte de artigos mostra quatro contribuições sobre o desenvolvimento profissional, trazendo como referência a formação inicial. É nessa direção que Laura Sousa e Maria da Glória Moura discutem as relações interativas, apontando-as como situações favorecedoras do desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor. No artigo de Francieli Freudenberger, o foco é dado ao desenvolvimento profissional do futuro professor de língua estrangeira. Nesse contexto de desenvolvimento, ela elege a formação inicial e enfatiza a Instrução ao sócia como dispositivo que favorece o processo do desenvolvimento profissional. Ainda no contexto da formação inicial do professor de língua estrangeira, Paula Francescon e Vera Cristovão analisam os conflitos vivenciados por professores de

língua inglesa e apontam indícios de desenvolvimento. A última contribuição deste bloco é apresentada por Rosivaldo Gomes, quando trata do processo de desenvolvimento profissional em uma situação de formação inicial. O autor discute o contexto de português como língua adicional para tratar das representações de um professor e evidencia o repertório didático mobilizado. Gomes mostra que, diante de impedimentos e intenções, emergem os modalizadores do agir professoral.

Na sequência, há um bloco constituído de três artigos que apresenta uma discussão a respeito do desenvolvimento profissional, mas com um recorte dado à formação continuada de um professor – pesquisador. É nesse sentido que encontramos as contribuições de Tiago Santos e Eliane Lousada. Os autores defendem uma formação científica do professor e, a partir da perspectiva discursiva de análise, apresentada pelo Interacionismo sociodiscursivo, mostram as potencialidades dos tipos discursivos para entenderem os efeitos do desenvolvimento. Posicionadas nessa vertente, Gabriela Falcão e Lívia Suassuna apresentam sua contribuição deslocando o olhar para pesquisa, que emerge como um importante dispositivo no processo de desenvolvimento profissional. O terceiro artigo desse bloco traz a contribuição de André Silva e Milena Moretto. Eles se situam no espaço de desenvolvimento profissional realizado no Instituto Federal de São Paulo. Os autores dão voz aos professores e destacam suas vivências prescritas no diálogo e na narrativa.

No bloco dos artigos que seguem, duas contribuições ressaltam o desenvolvimento profissional, mas desta vez, o foco é a figura de professoras-coordenadoras. O primeiro artigo é assinado por Andrea Larovere e Renata Pucci que, justamente, discutem a trajetória e as experiências de desenvolvimento das profissionais com base em respostas que elas deram a questionários aplicados. O objetivo central delas era conhecer a trajetória e as experiências de desenvolvimento profissional das professoras que atuam como Professoras Coordenadoras. Já o segundo artigo, assinado por Jeanny Meiry Silva, discute o desenvolvimento profissional de coordenadores, mas o espaço da pesquisa é a escola pública de São Paulo. A autora elegeu experiências desenvolvidas, a partir de observações e entrevista narrativa. Ela analisa a entrevista realizada, dando espaço para o

profissional verbalizar suas experiências. Nesse sentido, apresenta a formação profissional como um tema importante para discutir o desenvolvimento.

O último bloco de artigos apresenta uma ampliação do tema na medida em que puxa para a discussão contribuições de outras áreas de conhecimentos. Nessa direção, Katilen Squarisi, Inês de Almeida e Cleonice Bittencourt apresentam uma discussão sobre o desenvolvimento humano, estabelecendo ancoragem com estudos sobre a psicanálise na educação. Analisam memória educativa, autobiografia, histórias de vida e memorial acadêmico como possibilidades de constituição e possíveis repercussões na prática educativa com o propósito de entender a constituição docente no sentido subjetivo e singular do 'Eu' professor. Martinho Chingulo, Adrielem Silva e Adriana de Jesus discutem a temática formação, mostrando a importância da educação e da ética como elementos fundamentais na formação humana. O objetivo maior do texto é discutir a educação como um processo de formação integral humana. As contribuições de Cibele Monteiro e Ana Freitas articularam o desenvolvimento profissional e humano de professores, ressaltando o contexto da educação inclusiva, numa visão histórico-cultural. As autoras descrevem uma das ações integrantes de um projeto de extensão, a qual consistiu em um encontro de formação com foco na educação inclusiva, desenvolvido com professores de uma escola estadual que atuam nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no atendimento educacional especializado destinado a alunos desses dois níveis de escolaridade. E, numa visão particular sobre o tema, Tamini Wyzykowski e Marli Frison trazem para a discussão o papel dos instrumentos pedagógicos e sua relação com o desenvolvimento humano, destacando o espaço da construção profissional na docência. O último artigo também evidencia a construção do conhecimento profissional, mas, desta vez, fazendo um recorte para falar sobre a trajetória do professor da Educação Básica. O objetivo de Neusa Ambrosetti, Jade Duarte, Rodrigo Mendes, Rodrigo Carvalho e Valéria de Araújo é analisar a construção do conhecimento profissional docente ao longo da carreira, buscando entender, na visão de professores em diferentes fases da trajetória profissional, os aspectos que consideram essenciais e os desafios nessa construção.

Na sequência desta edição, na coluna Conexões, trazemos dois artigos que representam o pensamento de dois grandes autores russos. O artigo assinado por Júlio César Brandão Carvalho e Dóris de Arruda Carneiro da Cunha, tem base em orientações do pensamento bakhtiniano. Ele discute a postura transformadora na pedagogia e pode se configurar como orientador de uma postura pedagógica que busca uma educação transformadora e que prima pela interação verbal entre sujeitos. Ressalta o dialogismo indo ao encontro das preocupações com a desconstrução do poder do professor como único “conhecedor e senhor da informação”, abrindo espaço para uma educação com várias vozes. O segundo artigo é de autoria de Ricardo Carvalho que apresenta conclusões de uma leitura feita dos estudos de Volóchinov. Apresenta as duas vertentes que vigoravam nos estudos sobre o desenvolvimento da consciência e da ideologia, segundo o autor russo. E, a fim de ilustrar o processo dialógico e o desenvolvimento da consciência individual por meio da internalização dos signos ideológicos no processo de interação social, o autor analisa o capítulo VI- *O Menino Mais Velho* do romance *Vidas Secas* de Graciliano Ramo.

Durante o processo de construção deste dossiê, nós constatamos que este tema ainda é pouco estudado dentro da Linguística Aplicada, embora ele seja tão carente de reflexão. É possível estabelecer relações entre o desenvolvimento e a formação profissional, mas não foi tão fácil de acontecer. Nossa expectativa é que esse conjunto de artigos possa contribuir para uma discussão mais ampliada sobre o desenvolvimento humano e profissional. E que as contribuições possam ajudar para que haja uma maior compreensão daquilo que esse tema representa para o campo da educação e do ensino de línguas. Noutros termos, nosso objetivo é que esta edição possa contribuir para um estudo mais aprofundado dos fatores que envolvem o desenvolvimento de forma a levar o formador/professor a uma maior reflexão e, por conseguinte, a uma (auto)conscientização do processo de desenvolvimento, percebendo o papel dos instrumentos para efetivá-lo.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Bernard Schneuwly (UNIGE)
Eulália Leurquin (UFC)
Fatiha Dechicha Parahyba (UFPE)
Sueli Cavendish (UFPE)

Referências

BRONCKART, J-P. Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In: FRIEDRICH, J.; HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Dir) **Une science du développement humain est-elle possible?** Collection « Paideia ». Presses Universitaires de Rennes, 2013a, p. 207-226.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.) **Gêneros textuais e formação inicial.** Campinas: Mercado de Letras, 2013b, p.85-107.

FRIEDRICH, J.; HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Dir) **Une science du développement humain est-elle possible?** Collection « Paideia ». Presses Universitaires de Rennes, 2013.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). **Savoirs en transformation:** au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, 2009.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

_____. **Vygotski, l'école et l'écriture.** Cahier, 118. Genève: Université de Genève, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Dir.). **Vygotski aujourd'hui.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985, p. 95-117.