

# O pensar teórico e empírico em um curso de escrita acadêmica em inglês: por uma relação de agência do indivíduo com a língua

## Theoretical and empirical thinking in an academic writing course in English: promoting a more active relationship with the foreign language

*Marília Mendes Ferreira*<sup>1</sup>

---

### RESUMO

A educação não tem privilegiado o pensamento teórico, apesar de ser possível proporcioná-lo no ensino escolar, segundo os pressupostos do ensino desenvolvimental. Neste artigo, analizo o desenvolvimento do pensamento teórico de uma aluna (LA) ao resolver um problema em um curso de escrita acadêmica em inglês. O curso foi criado com base no ensino desenvolvimental que objetivou trabalhar o conceito abstrato de língua (língua ↔ contexto social) manifestado em gêneros textuais. Pela análise dos dados, LA mostra sinais dessa forma de pensar, mas ainda vinculada a uma concepção empírica da língua. As regras são aceitas sem questionamentos e desconectadas da sua origem. Concluo que o ensino de línguas não favorece o desenvolvimento do pensamento teórico e, como consequência, o usuário possui menos agência para usar essa importante ferramenta constituinte da sua cognição.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Ensino de síntese de texto em inglês. Ensino desenvolvimental. Pensamento teórico. Sistema Elkonin-Davidov.

### ABSTRACT

Education has not privileged theoretical thinking, although it is possible to provide it in school education, according to the tenets of developmental teaching. In this article, I analyze the development of the theoretical thinking of a student (LA) during a problem resolution task a problem as part of an academic writing course in English. The course was created based on developmental teaching, which aimed to work on the abstract concept of language (language ↔ social context) manifested in genres. The analysis reveals that LA shows signs of theoretical thinking, but still linked to an empirical conception of the language. Rules are accepted without questioning and disconnected from their origins. I conclude that language teaching does not favor the development of theoretical thinking and, as a consequence, the users have less agency to use this important tool which is constitutive of their cognition.

**Keywords:** Academic writing. Summary teaching in English. Developmental teaching. Theoretical thinking. Elkonin-Davidov system.

---

<sup>1</sup> Professora associada do Programa de Estudos Linguísticos e Literários e Inglês do Departamento de Letras Modernas da USP. Coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Maternas e Estrangeiras (LLAC) da USP. E-mail [mmferreira@usp.br](mailto:mmferreira@usp.br).

## 1 Introdução

A educação apesar de sua reconhecida importância econômica e social e de atender a diferentes objetivos ao longo da história, não tem privilegiado o pensamento teórico (DAVYDOV, 1988c, HEDGAARD, 2002). Daniels, Lauder e Porter (2009), com base em (GRUBB; LAZERSON, 2006), afirmam que o principal objetivo da educação é capacitar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Somado a este há também os objetivos tradicionais e mais nobres como desenvolver a cidadania e o bem estar da população (DANIELS; LAUDER; PORTER, 2009).

Essa tendência de separar o educar do desenvolver também se manifesta no currículo escolar que consiste basicamente em uma lista de conteúdos disciplinares desconectados da formação cognitiva mais ampla do aluno (STETSENKO; ARIEVITCH, 2002). As disciplinas são reduzidas a listas de itens cuja relação com a história e o contexto social mais amplo (prática social) é ignorada (CHAIKLIN, 2002; HEDEGAARD, 2002). Esse ensino, denominado de tradicional, produz um aluno desinteressado da atividade de aprender, pois ele não desenvolve motivos no aluno para aprender o conteúdo e se engajar no processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, seu desenvolvimento (CHAIKLIN, 2002) ficam comprometidos.

Atualmente, a educação se pauta por uma forte influência do neoliberalismo (LIBÂNEO; SUANNO; ROSA, 2016; LIBÂNEO, 2016). Essa influência está presente na formação e trabalho dos professores, na organização curricular e na concepção de aprendizagem e sua avaliação.

Em relação aos professores, sua formação tem se tornado imediatista e utilitarista, tal como o próprio processo de ensino-aprendizagem, o que impede uma compreensão teórica por parte do professor da própria disciplina na qual é especialista (ROSA; DOS SANTOS, 2016). Associada a essa influência, a responsabilização individual (Johnson, 2009) juntamente com a crescente intensificação do seu trabalho (LIBÂNEO; DA SILVA, 2016) impedem o professor de relacionar sua profissão a um contexto social mais amplo.

Já na perspectiva da teoria histórico-cultural, a educação objetiva promover um ensino que leve ao desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1996) que pode ser delimitado e alcançado de diferentes modos: formação da personalidade (CHAIKLIN, 2002; HEDEGAARD, 2002), de motivos (LEONTIEV, 1981.) e do pensamento teórico (DAVYDOV, 1990) e o auto-controle das ações e de agência. Em outras palavras, a visão de educação dessa perspectiva valoriza a constituição cognitiva do ser, incluindo uma forma não privilegiada de pensar – o teórico – em vez de conteúdos disciplinares. O pensamento teórico representa uma ferramenta cultural privilegiada e pouco acessível da sociedade (DANIELS; LAUDER; PORTER, 2009), um conhecimento poderoso que advém de atos de abstração e generalização já que não são dependentes do contexto (YOUNG, 2009). Ao mesmo tempo, ele resgata a história de constituição desse conhecimento na medida em que o vincula a práticas sociais (HEDEGAARD, 2002).

Agência aqui é definida como auto-determinação, um agir no mundo influenciado por sua própria natureza e não por causas externas –impulsos, estímulos, causalidade (HARRIS,1992,p.6 apud DERRY, 2013, p.4, 86)<sup>2</sup>, ou como *free will* (liberdade) (CARABALLO; ULISES, 2012) – ambos os conceitos são de Spinoza. Em outras palavras, um ser com agência/*free will* apresenta um agir controlado, é consciente dessas influências que atuam na sua existência:

Vygotsky segue Spinoza ao adotar como base da liberdade a habilidade humana de nos separar das paixões, das contingências da natureza e de construir um espaço para nós dentro do qual possamos determinar nossas ações<sup>3</sup>. (DERRY, 2013, p.91)

A referência aqui é sobre auto-determinação e não sobre determinismos sociais e biológicos (FERREIRA, 2015). Nesse processo, a pedagogia davydoviana adquire papel crucial na formação do ser humano na medida em que promove zonas de desenvolvimento proximal na forma de auto-controle, pensamento teórico e desenvolvimento de motivos. O pensamento teórico, em particular, pode

<sup>2</sup> Harris, E.E. *Spinoza's Philosophy: an outline*, Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press). 1992.

<sup>3</sup> Tradução minha para “Vygotsky follows Spinoza in taking the basis of freedom to be the human ability to separate ourselves from our passions, from the contingencies of nature, and to make for ourselves a space within which we can determine our actions” (DERRY, 2013, p.91).

auxiliar nessa auto-determinação já que busca explicações num princípio essencial.

Na contramão desse ensino tradicional, encontra-se o que comumente se chama de ensino desenvolvimental (CHAIKLIN, 2002; DAVYDOV, 1988<sup>a,b,c</sup>; LIBÂNEO, 2004) e que no Brasil, pelos estudos do grupo de pesquisa GEPEDI, se denomina de sistema Elkonin-Davydov (PUENTES, 2017). Essa pedagogia objetiva ensinar o pensamento teórico desde as séries iniciais do ensino utilizando pressupostos da teoria histórico-cultural.

Na próxima seção, discuto as bases dessa proposta. Em seguida, descrevo a aplicação de uma das seis ações de aprendizagem (resolução de problemas com o uso de modelo) em um curso de escrita acadêmica em inglês para pós-graduandos da área de energia<sup>4</sup>. Em seguida, analiso o desenvolvimento do pensamento teórico de uma aluno (LA)<sup>5</sup> nessa atividade. Concluo mostrando a importância do ensino dessa disciplina para o desenvolvimento cognitivo e agência do indivíduo.

## **2 As bases do ensino desenvolvimental<sup>6</sup>**

Davydov objetivava investigar a atividade de estudo (LIBÂNEO; FREITAS, 2013) cujo motivo 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). Para ele, a atividade em seu cerne é transformadora de formas de ensinar e pensar, de condições de existência, do indivíduo em si, o que comumente é denominado de personalidade como um todo. Além disso, o indivíduo precisa

---

<sup>4</sup> O instituto abrigava na ocasião um programa interdisciplinar na área de energia envolvendo engenheiros elétricos, ambientais, advogados e geógrafos, por exemplo.

<sup>5</sup> O curso tinha 7 alunos dos quais LA foi uma das que mais apresentaram desenvolvimento do pensamento teórico (AUTOR, 2015).

<sup>6</sup> No presente artigo, utilizo a denominação ensino desenvolvimental devido aos autores de língua inglesa utilizados.

sentir necessidade de aprender; sem isso não há criatividade<sup>7</sup> e transformação (DAVYDOV, 1999).

Esse autor emprega o método dialético de investigação, chamado de ascensão do abstrato para o concreto, adotado por Marx na análise do capitalismo em *O Capital* e estudado também por Ilyenkov (1982). Ele consiste numa abordagem dialética dos conteúdos disciplinares inspirada em Hegel (DAVYDOV, 1988<sup>a</sup>, p.176).

A lógica dialética 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" (ACTON, 1967, p. 392). Ela também pode ser mais bem 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" (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" (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 instanciación 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

---

<sup>7</sup> Pelos textos não há uma definição explícita de criatividade, entretanto pode-se inferir que ela advém do uso do pensamento teórico como instrumento psicológico para provocar transformações no mundo. Davydov (2008) considera criatividade como pensamento teórico.

coexistência no objeto, aceita e lida com o conflito originado por essa convivência e os coloca juntos em uma relação necessária e única. Pode-se notar que a conceituação dos termos concreto e abstrato é bastante distinta nas lógicas empírica e dialética.

Portanto, o pensamento teórico é o pensar de modo dialético os conteúdos disciplinares. A compreensão da realidade se baseia no abstrato/relação básica/essencial que explica vários fenômenos e não nos traços superficiais dos fenômenos apreendidos pelos sentidos. Este é o pensar empírico. Enquanto aquele objetiva explicar fenômenos com base na lógica dialética, esta visa descrevê-los e classificá-los. Veja o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - comparação entre pensamento empírico e teórico.

Pensamento empírico	Pensamento teórico
<b>Foco:</b> Descrição de aspectos captados pelos sentidos Produto, comportamento fossilizado Elementos/conceitos/fenômenos isolados	<b>Foco:</b> Busca de relações internas, básicas entre os elementos de um sistema Busca da gênese dos fenômenos, conceitos Busca da função no sistema
<b>Resultado:</b> taxionomias, comparações Compreensão limitada	<b>Resultado:</b> relação básica (o abstrato) Compreensão holística do fenômeno
<b>Uso:</b> utilitarista	<b>Uso:</b> busca de auto-determinação (no sentido de Spinoza)
<b>Explicação:</b> causal Determinação intrínseca	<b>Explicação:</b> relações Relação, movimento, contradição
<b>Lógica:</b> formal	<b>Lógica:</b> dialética

Fonte: Ferreira (2015)

Para desenvolver o pensar teórico, os professores devem orientar os alunos para os princípios dos fenômenos em estudo, que compõem a abstração ou generalização teórica do assunto em particular, que será materializada na forma de representações visuais, chamadas modelos. Na medida em que utilizam esses modelos para resolver problemas, eles deduzem e unificam outras abstrações, que são incorporadas ao modelo original. Essa generalização representada num modelo 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).

Davydov 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). Davydov enfatiza a representação do conceito através de relações essenciais por meio de um modelo celular. Hedegaard (2002) distingue dois modelos: o celular (*germ-cell*) e o nuclear (*core model*). Um modelo celular consiste em um tipo de modelo que representa o abstrato (a relação básica do conceito) enquanto que o segundo refere-se à visualização pessoal (do professor, do aluno) sobre o estágio de percepção desse abstrato. Nesse trabalho, utilizo a denominação de modelo nuclear exatamente por representar a minha percepção sobre as relações básicas de um determinado conceito.

A atividade de estudo é constituída pelas seguintes ações: (a) criação de 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, 1999; DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Os professores devem controlar e avaliar a atividade educacional e, simultaneamente, proporcionar aos alunos condições para a aquisição desses atos para controlar sua própria aprendizagem (DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Deve-se ressaltar que essa sequência não é cronológica.

Em suma, 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 a aprendizagem leva ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996) integral do aluno: pensamento teórico, auto-controle nas ações, formação de motivos.

### **3 Exemplo de exercício de resolução de problemas em curso de escrita acadêmica em inglês: síntese de textos**

Essa ação consiste em propor aos alunos problemas cuja solução dependem ou são mediadas por modelos ou do professor ou dos alunos. O problema visa revelar a necessidade do conceito ensinado, de aspectos da relação indicadas pelo

modelo e da generalização para resolver os problemas (AIDAROVA, 1982; MARKOVA, 1979; LOMPSCHER, 1999 a e b).

O conteúdo em foco era os traços linguísticos e estruturais da síntese de textos. Após a leitura, explicação e realização de exercícios do capítulo 5 - sobre como escrever sínteses em inglês – de Swales e Feak (2004) a seguinte tarefa foi proposta (FERREIRA, 2015):

*1) In chapter 5 you read, the authors pinpoint the following characteristics a summary should have:*

*- a first sentence containing the source, a reporting verb and the main idea of the text*

*- be neutral*

*-use reporting verbs*

*-use reminder sentences*

*-avoid plagiarism*

*-paraphrase*

*Explain why a summary should have these features. Use the model on genre and or about chapter 5 you have drawn so far. You can do this using English or Portuguese. Record your answer.*

*2) As we discussed in class before, summaries can be part of different texts. Here are some examples. Identify where the summaries are in each text and explain the role the summary is playing in each text. Use your models to help you do this task. After you do this task, record an explanation of how the model(s) helped you do this task.*

Esse exercício foi dado na quinta aula de um curso de 50 horas sobre escrita acadêmica em inglês para pós-graduandos, cujos um dos gêneros trabalhados foi a síntese de textos<sup>8</sup>. Essa aula objetivou continuar explorando o abstrato língua<sup>9</sup> ↔ contexto social presente nesse gênero textual escolar, explicar a paráfrase e praticá-la. Nessa aula, os alunos foram instruídos a fazerem um

<sup>8</sup> Os dois outros foram o artigo acadêmico e o resumo (*abstract*).

<sup>9</sup> O curso não objetivou diferenciar língua de linguagem. O foco foi estritamente língua e alguns de seus níveis de análise como o sentido (semântica) e seu uso no gênero textual. Por essa razão, utilizo ao longo do texto o termo língua somente. Obviamente, o princípio de funcionamento se aplica aos dois.

modelo sobre o conteúdo do capítulo e já haviam feito também um modelo sobre o conceito gênero textual. Enquanto a parte 1 objetiva levar o aluno a refletir sobre o porquê das regras dadas e basear sua explicação na relação básica língua ↔ contexto social (abstrato), a parte 2 visa levar os alunos a entenderem os resumos como parte de uma comunicação mais ampla e por isso os traços listados na parte 1 poderiam ser alterados em função do contexto social.

Os três textos dados aos alunos foram a introdução de um livro, parte da introdução de um livro em que se resumia os capítulos do livro e uma resenha. Todos os textos versavam sobre a área de energia. A parte 1 foi pedida para ser respondida de forma oral e na língua que se sentisse mais confortável para facilitar ao aluno as condições de produção da resposta. A parte 2 foi escrita em inglês.

A visão de língua do elemento abstrato se baseia na perspectiva enunciativa da linguagem (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997). Ela se origina de uma necessidade social de comunicação cuja eficácia depende de um compartilhamento entre falantes de um mesmo código. Diz Bakhtin/Volochinov (1997): “Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ou outra, ora uma variante ora outra”. (p.147).

O contexto (social, histórico, cultural) é considerado a “situação imediata ou [o] contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p.121)

Esse código se constitui e se mantém na relação dialética entre forças centrípetas (de manutenção da língua, de normas<sup>10</sup>) e centrífugas (de fuga das regras levando à variação linguística) (HOLQUIST, 1981).

No curso, o contexto do elemento abstrato foi apresentado de acordo com a definição acima. Inicialmente, tratou-se da situação imediata como propósito social do texto e público-alvo para depois concebê-lo também numa visão mais ampla envolvendo o conceito de atividade segundo Engstrom (1987). Essa visão se mostrou mais apropriada para explicar a atividade de produção do conhecimento

---

<sup>10</sup> Numa visão da linguística, a norma é fruto de uma convenção social.

que diretamente se relaciona a outra atividade – a da publicação acadêmica em inglês – cujos gêneros acadêmicos ensinados são ferramentas fundamentais. Essa opção foi feita por julgar que o conceito de atividade melhor conceituava contexto do que o termo esfera do círculo de Bakhtin.

## 4 Análise do exercício

### 4.1 Questão 1

O foco de análise foi se a resposta continha ou não uma explicação e se essa explicação utilizou e quanto da relação língua ↔ contexto social. Considero que há indícios de pensamento teórico (PT) se a explicação dada contiver algum elemento que se relacione minimamente com esse abstrato. Obviamente não é possível quantificar o pensamento e baseado em Vygotsky (1996) assumo que o desenvolvimento não é linear e sim dialético, com idas e vindas. Por isso opto por usar a expressão indícios ou sinais de desenvolvimento (FERREIRA, 2015) que em outra tarefa posterior da aula pode não se manifestar, dando lugar ao Pensamento Empírico (PE), por exemplo.

O uso da primeira sentença (first sentence):

I think this is because the summary is expressing someone, someone's idea or even the writer's idea itself and that is expressing an idea along a social, in a social activity it should in a very simple and direct way communicate the main idea and a concise way and that's why the first sentence should have the source, the reporting verb to anyone who is gonna read the summary can identify who is the author and what is his ideas (...)

LA mostra indícios de PT ao explicar o traço por meio de um elemento do abstrato - contexto social. Ela o denomina de atividade social, que apesar de não ter sido esclarecida na sua resposta, refere-se à atividade de produção de conhecimento, e `a publicação, questão que foi bastante discutida no curso. Essa atividade requer que se seja claro em questões de atribuição de autoria - quem disse o quê - para que a comunicação seja “simples e direta” (*simple and direct*).

Por outro lado, LA mostra sinais de PE ao descrever os traços do discurso<sup>11</sup> acadêmico: objetividade (*direct way*), concisão (*concise way*) e simplicidade (*simple*). Essas características do resumo e da primeira sentença refletem características desse tipo de discurso especialmente em inglês. Porém, a aluna não explica ou questiona o porquê disso. Essa explicação e questionamento indicariam PT.

#### Neutralidade da síntese (neutrality)

I think this characteristic is important because if you are expressing someone else's idea and is communicating to another people this someone else's idea is necessary to be neutral because you don't want to influence other people and don't want to... don't want to... to change the author's idea, that's because it's important to be neutral otherwise you are gonna change the author's idea.

Nessa explicação LA mostra sinais de PE pois uma explicação não é dada. A aluna comenta que a neutralidade é importante porque não se deve misturar a ideia reportada com a da pessoa que sintetiza o texto. A 'explicação' é dada na forma de uma regra (*is necessary, you don't want to*) e sem questionamentos a respeito e da função (para não mudar ideia do autor resumido).

Comparando essa resposta com sua explicação anterior, nota-se que aluna aqui enfoca a regra – o que já indica uma relação do usuário com a língua – da obrigatoriedade da neutralidade. Entretanto, o elemento contexto social da relação básica é ignorado. A todo momento escrevemos sínteses de textos incorporados a textos maiores, por exemplo o artigo acadêmico, em que se espera que o sintetizador, neste caso autor do seu próprio texto, opine sobre as fontes utilizadas. Portanto, o discurso acadêmico nesse contexto espera a falta de neutralidade. O que faltou ao aluno depreender é que ser (mais ou menos) neutro depende do contexto em que a síntese se encontra.

#### Verbos de relato (reporting verbs)

I think this is important because when you use reporting verbs you make clear that you are referring to someone else's idea, that you are referring to another person's article, book or even a conversation or something that another person wanted to communicate and then

<sup>11</sup> Discurso é aqui definido como língua em uso.

the use of reporting verbs you make clear that you are referring to someone else's ideas.

LA apresenta sinais de PE pois uma explicação não é dada. Ao invés disso, ela aponta a função desses verbos: distinguir quem disse o quê no texto.

#### Expressões lembrete (reminder phrases)

This is important because when you are writing or telling to someone a summary the reminder sentences make the summary more organized it connect all the ideas that you are expressing. For example at the beginning when you give the first sentence with the main idea and the author's and the source then you, for the next paragraph you use this reminder sentences to give the text a more organized structure, to make clear what was the author's idea.

LA também aqui apresenta sinais de PE pois lista funções (promover organização e coesão ao texto e atribuir autoria ao autor do texto resumido) dessa expressões ao invés de explicar o porquê de seu uso ou necessidade.

#### Plágio (plagiarism)

I think this is a very important characteristic because if you are communicating or transmitting someone else's idea you don't need to, you don't need the plagiarism because you should give the credits and clear point who, the owner of this idea, who is, who had the idea, who had the content for communicate. So when you commit plagiarism you are just mentioning someone's idea and you are not giving the credits and this is, think this is not ethic. Actually when you are writing in academic articles or papers you are expected to give the credits to cite because if you don't you, it is not just that you are stealing someone else's idea, but you are also losing points because your are showing that you know all the works that have been done in the some field as your article and actually you are not contributing to the field we search.

LA apresenta sinais de PT por oferecer uma explicação baseada no contexto social, apesar de não usar esses termos: a falta de ética que o plágio representa no contexto das atividades de produção acadêmica e publicação. Esse ato constitui-se num comportamento reprovável, como se nota pelo uso do verbo *steal* /roubar e da expressão *not contributing to the field* / não contribuindo para a área).

Concomitantemente, ela apresenta PE pois a explicação constitui-se numa regra /uma convenção do discurso acadêmico sem questionamentos de sua parte

(you don't need to, because you should). Ela confere um exemplo de contexto social - produção de artigos acadêmicos - a qual a regra se aplica sem sinalizar que o contexto de produção é mais amplo que o artigo acadêmico. A convenção não plagiar se aplica a todo gênero textual acadêmico (e obviamente a outros fora dessa esfera), havendo motivações para que isso seja reprovável<sup>12</sup>. Em suma, ao mesmo tempo que ela busca uma explicação, esta é limitada pelo exemplo dado. Pode-se argumentar que o exemplo reflete o gênero textual relevante para o pós-graduando<sup>13</sup>. Porém, a relação básica não pressupõe particularidades; ela se aplica a um considerável número de fenômenos.

#### Paráfrase (paraphrase)

The paraphrase is also very important in summaries because as the summary is a resume of someone's idea or a book or other things when you use the paraphrase you communicate in the way you think is the most suitable way the someone else's idea. So the paraphrase must be clear and you need to show and summarize in your own words the ideas of someone else you want to express. So the paraphrase is a important to avoid plagiarism and also to give in a most suitable way the ideas you are referring to, and this is also important because even if you want to use someone else's idea you can't write down all the book or all the article that this someone else has written but you need to summarize and the paraphrase sometimes is the best way to put all the ideas on a most suitable way on a organized way and on a concise way too.

LA novamente apresenta sinais de PE: parafrasear é necessário porque é uma regra (*must be clear, you need to show, you need to summarize*) do modo mais adequado de expressão das ideias de outrem no discurso acadêmico (*when you use the paraphrase you communicate in the way you think is the most suitable way*). Além disso, a função da paráfrase é dada: evitar o plágio.

LA apresenta dois momentos de PT e 5, de PE em um momento inicial do curso (quinta aula de uma série de 15). Portanto, o desenvolvimento dessa forma complexa de pensar está em seu início.

Em relação ao PT, LA percebe parcialmente o abstrato: língua ← contexto social, ou seja, a língua sendo influenciada pelo contexto social. A palavra contexto é usada somente uma vez em todas as respostas. Pode-se hipotetizar que

<sup>12</sup> Para maiores informações a respeito ver Ferreira e Persike (2018).

<sup>13</sup> Nesse momento do curso não havia ainda iniciado o ensino do artigo acadêmico.

LA não usou mais o termo nas respostas subsequentes porque este ficaria subentendido para o leitor. Porém, também pode-se argumentar que a ausência do elemento na explicação indica que ela não o estava considerando para as suas explicações.

Em relação ao PE, suas respostas se baseiam em descrições do discurso acadêmico (claro, direto, conciso), do traço em si (importante, necessário) e na menção de funções (não mudar ideia do autor, para evitar o plágio). Além disso, o contexto social se limita ao discurso acadêmico em vez de uma atividade social ampla que motiva os traços do discurso já identificados pelo sujeito na forma de regras. O contexto é pouco visto e quando é percebido, ele o é de forma limitada. Contexto social faz parte do princípio de funcionamento da língua e não somente do discurso acadêmico.

Outro indício de PE é a ausência de relação por parte de LA entre os traços, o objetivo a ser alcançado e o contexto social. Todos os traços elencados no exercício são mecanismos linguísticos para se prevenir o plágio; entretanto, LA reconhece isso somente na resposta relativa à paráfrase. Essa postura parece indicar que as características da síntese são vistas como elementos isolados, sem relação entre eles.

A meu ver, isso reflete uma situação do ensino de línguas (materna e estrangeira) – o encapsulamento da língua por meio de sua dissociação com o contexto social. Essa relação com o social é dada como óbvia, pressuposta. O tom de regras a serem obedecidas que se nota na sua resposta reflete o contexto de enunciação: um curso de escrita acadêmica em que alunos esperam um conjunto de regras, normas, fórmulas de uso da língua para dar conta de uma necessidade imediata: publicar em inglês. Esse tom pode refletir também a própria situação do ensino de línguas estrangeiras em que a descrição de regras e sua obediência é a tônica.

Pode-se perguntar qual a necessidade de se saber a origem das regras linguísticas ou discursivas no caso ou sua motivação ou mesmo questioná-las. Creio que seja fundamental tal conhecimento e uma relação controlada e consciente com a língua para se proporcionar um ensino de línguas (materna e

estrangeira) que capacite o usuário a usar tão poderosa ferramenta de modo consciente. Se o sujeito não domina a ferramenta, ele é regulado por ela e, portanto, sua agência é afetada. Historicamente esse tem sido o padrão de ensino de línguas estrangeiras: regras são expostas sem questionamentos restando ao sujeito obedecer, memorizar, aplicar em situação de uso. O elemento histórico e o contexto social não são devidamente explorados no ensino dessa disciplina e na compreensão do que seja língua (FERREIRA, 2011).<sup>14</sup>

O modelo<sup>15</sup> desenhado por LA refere-se à comunicação científica (*flow of ideas*) que é representada por um fluxo de comunicação entre partes (A,B,C...). Para haver uma comunicação efetiva, o discurso acadêmico com seus traços empíricos deve ser utilizado (*concise, no plagiarism, neutrality (no personal reviews), accuracy*). O ato de conceber um modelo que vai além do conteúdo do capítulo (sobre síntese de texto) e do conceito de gênero textual (síntese de texto), revela PT por parte do sujeito. Ela expande o contexto social e vê o conceito gênero textual como parte dessa atividade de comunicação científica. Por outro lado, o modelo ainda foca em traços empíricos de uma determinada atividade social, revelando, portanto, a presença simultânea de PT e PE.

Apesar de no modelo não estar claro que os traços são meios de se atingir o objetivo (comunicar, transmitir ideias de forma precisa) pois todos esses elementos fazem parte de um fluxo contínuo, na explicação oral desse modelo a aluna mostra esse entendimento: “ [...] when this person considers all the features we have discussed about the summary then it can transmit to the third, and the fourth [...]”. Coloca, também, o ato de resumir como constitutivo desse tipo de comunicação:

His idea is gonna be read and interpreted by a second person, this person will create, will write the summary, so when this person considers all the features we have discussed about the summary then it can transmit to the third, the fourth, and the fifth person in the social activity the, the main ideas of the first person.

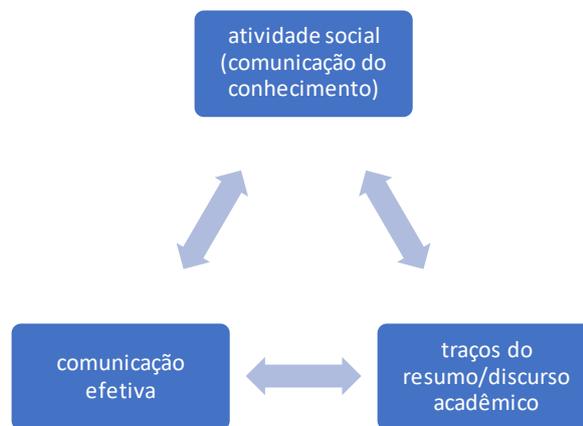
---

<sup>14</sup> Obviamente, o desenvolvimento do pensamento linguístico cada vez mais ressalta o papel do social no funcionamento da língua, porém no ensino é comum essa relação se cristalizar na forma de regras. No caso do discurso acadêmico e seus gêneros, os traços são frequentemente dados como fórmulas. Facilmente o descrito passa a ser prescrito.

<sup>15</sup> Ver anexo 1.

Pela gravação do uso do modelo pode-se visualizar a seguinte relação: a comunicação científica será atingida se os traços do resumo (que refletem traços gerais do discurso acadêmico) forem contemplados. Por esses motivos, considero que LA demonstra PT na explicação do modelo. Deve-se ter em mente que a modelagem é considerada um meio mais propício para a expressão do PT (DAVYDOV, 1988 a, b, c) do que a escrita, que neste caso foi em uma língua estrangeira.

Figura 1 - modelagem a partir da explicação de LA



Uma versão mais direcionada ao PT baseada no mesmo modelo seria a figura abaixo em que elementos empíricos são descartados.

Figura 2 - versão baseada no PT



## 4.2 Questão 2

A aluna afirma que fez um plano de execução da tarefa com base em seu modelo: identificação das partes (escritor e audiência) → traços do discurso → (presença) boa comunicação/ (ausência) má comunicação. Nesse plano, o contexto social é considerado a relação escritor-audiência:

[...] when I was doing the exercise 2 I tried to identify initial of the text who was writing the summary and for who the summary was written. So to try to establish the social activity among, between the writer and the audience.

Por um lado, a elaboração de um plano de execução da tarefa demonstra o controle da aluna sobre o modelo; por outro lado, ela não o utiliza muito na execução da tarefa. Como veremos abaixo, a aluna não identifica os traços dos resumos para concluir se há ou não boa comunicação do texto. Ao invés disso, ela foca em identificar os resumos e seu papel e descrever as ações verbais dos textos.

O primeiro texto era uma resenha de livro (*book review*) em que o resumo dos capítulos eram parte do texto. Na sua resposta, apesar da maior parte do texto consistir da avaliação do escritor da resenha do que o resumo dos capítulos, LA não distingue o resumo da obra da sua avaliação: “the summary is the text itself”. O objetivo do resumo, segundo LA, é “to give the book’s content as well as an evaluation”.

Além disso, ela não aponta, ou pelo menos não expressa por escrito, o papel do resumo como contextualizador da avaliação. Também deveria perceber que o resumo em si, contém palavras avaliativas sobre o conteúdo resumido (“The second chapter provides detailed information...”/ “The author takes up the important topic of ...”). Portanto, um exemplo fora das regras apresentadas na parte 1.

Porém, adiante LA reconhece que a simultaneidade de resumo e avaliação nesse gênero ocorre devido ao propósito comunicativo da resenha: “I would found it in other case a little bit strange because I think the best way is not to express the personal ideas but for a book review I think it’s correct because is the

purpose of the text.” Nesse caso, LA mostra sinais de PT já que consegue explicar essa presença devido a um elemento do contexto social: objetivo do texto.

O texto 2 possui uma parte que resume os capítulos do livro intitulado *the contents of this book* e um capítulo em específico do livro. Ao final desse capítulo, há um resumo do conteúdo deste intitulado *summary*. LA identifica esses resumos e explica suas diferenças – sem explicitá-las – pelo elemento propósito do texto: “The three different summaries presented different features according to their purposes, although they were written by the same writer and for the same book”. Assim, sua explicação é de caráter geral pois não traz detalhes dessas diferenças e como elas foram motivadas por objetivos diferentes dos textos. Pode-se considerar que LA mostra sinais de PT ao oferecer uma explicação baseada no objetivo do texto que também é uma forma de contexto social, porém não a detalha mostrando realmente como a relação língua ↔ contexto social se materializa nesses textos.

No texto 3 (introdução a um livro), o autor contextualiza o tema em vários aspectos para, em outra subseção intitulada *A brief overview*, resumir os capítulos. LA considera esse texto confuso : “[...] it[the summary] was not so clear in one of the texts the author gave a lot of explanations about themes his personal views and it was a little bit confuse to transmit the main idea of the book to other people”.

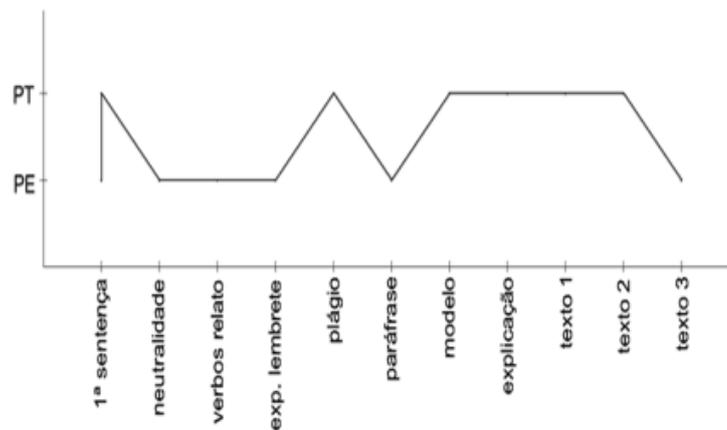
Ela identifica um traço do resumo/discurso acadêmico: “The text 3 is a summary as it shows in a concise way the content of the book”. Sua resposta se detém nas descrições das diferentes ações verbais do texto (PE) (“it summarizes”/ “it also gives a lot of explanations”/ “giving the book’s content chapter by chapter” / “book’s author gives short explanations about the issues presented”/ “The text is a mix of a book summary, personal motivations, information about the theme and methodology remarks”) sem explicar o papel do resumo e dessas ações.

LA parece utilizar o modelo para responder à questão 1 explicitamente nos traços primeira sentença e plágio, em que a palavra comunicação é empregada na resposta. Por outro lado, as referências ao contexto social em sentido amplo

(atividade social) ou mais restrito (condições de produção do texto) estão pouco presentes.

Em suma, ao longo da ação educacional modelo resolução de problemas com aplicação de modelo, verifica-se que o pensar de LA oscila entre o teórico e o empírico, com predominância deste. O quadro abaixo demonstra isso e a não linearidade do desenvolvimento humano tal como apontado por Vygotsky (1996).

Quadro 2- Desenvolvimento de LA na atividade resolução de problemas



Fonte: Elaborado pela autora

## 5 Conclusão

O presente trabalho objetivou mostrar o desenvolvimento do PT de LA em uma ação de resolução de problemas. Essa tarefa fez parte de um curso de escrita acadêmica em inglês que utilizou o ensino desenvolvimental. Pela análise, a aluna mostrou alguns sinais de PT com forte predominância de PE em etapa inicial do curso.

O PE de LA revela a sua relação limitada com a língua: as regras (as características de um bom resumo) são aceitas sem questionamentos sobre sua origem ou razão de sua existência. Com base nessa análise pode-se propor a seguinte graduação para o desenvolvimento do pensamento teórico em relação à

língua estrangeira<sup>16</sup>: entender a regra → executar a regra na língua → questionar o porquê da existência da regra, sua origem → agência/liberdade (atitude consciente com o uso da língua que permite a subversão ou a obediência consciente às regras).

Em relação às explicações dos traços empíricos do resumo, elas não vão além de elementos mais facilmente perceptíveis do contexto social do ato de escrever: propósito, audiência, escritor. Ou a relação básica entre língua e contexto social está ausente, ou esse contexto social é minimamente entendido. Deve-se ressaltar que os alunos desconheciam o conceito de audiência.

Várias perguntas poderiam ser feitas se o social fosse considerado: 1) por que introduções de livros contêm resumos de capítulos? Como isso ajuda a promover o livro num ambiente cada vez mais competitivo cujas publicações e seus modos de distribuição se diversificam (compra do livro na íntegra, aluguel por dia, e-book, livro físico)? Como o propósito de diferentes textos afetam a construção do resumo neles contidos? Como valores de uma certa comunidade discursiva podem afetar o seu modo de escrever? Quais os valores que embasam uma visão de plágio como ‘crime’ adotada pela academia? Por que a paráfrase é uma habilidade esperada no texto acadêmico? Como isso se relaciona à atividade de publicação? Em suma, essas perguntas poderiam levar o aluno a questionar as convenções da escrita nesse gênero textual não para necessariamente criticar ou discordar, mas sobretudo, entender suas motivações.

O quadro 2 mostra como o desenvolvimento do pensar teórico não é linear e gradual. Ao contrário, como afirma Vygotsky (1996) o desenvolvimento constitui-se de idas e vindas, num processo dialético. Num momento em que cada vez mais resultados quantitativos são cobrados na educação, deve-se ter em mente o caráter qualitativo de um processo de ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento, que é intrinsecamente dialético. A compreensão do abstrato (língua ↔ contexto social) pode levar o aluno ao melhor entendimento do

---

<sup>16</sup> O presente estudo não trata da língua materna, mas o abstrato trabalhado no curso refere-se à língua em geral. Portanto, pode-se inferir que as conclusões do estudo podem se aplicar também à língua materna.

funcionamento desse importante instrumento, constitutivo da cognição humana (VYGOTSKY, 1996,1987) e crucial para se ter agência/liberdade no mundo.

As mudanças curriculares e de perspectivas teóricas no ensino do inglês (diferentes metodologias, diferentes focos – ora no texto, ora no discurso, ora no gênero, ora na gramática descontextualizada) não representam uma mudança na percepção do que seja língua. O caráter instrumental e utilitário persiste, disfarçado muitas vezes de objetivos nobres como a inserção do indivíduo no mundo globalizado ou a promoção da comunicação intercultural para maior compreensão entre os povos (BNCC, Brasil, 2017). A aprendizagem de competências, habilidades, itens linguísticos permanece como foco desvinculado de uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo, reforçando uma tendência na educação já apontada por Stetsenko e Arievitich (2002), por exemplo. Mudam-se os níveis de análise linguística empírica e os objetivos (nível do concreto) sem contudo se atentar para o abstrato (a relação essencial que constitui a língua) e permanecem os objetivos educacionais limitados ao aprendizado e desvinculados do desenvolvimento humano.

Apesar do contexto dessa pesquisa ser o ensino superior, o entendimento limitado do sujeito a respeito do funcionamento da língua (no caso o inglês), ressalta a importância das disciplinas escolares língua estrangeira e materna na construção de agência do usuário da língua. Sobretudo no caso da língua estrangeira cujo ensino é marcadamente instrumental e utilitário, essa disciplina continua a merecer o descrédito das políticas públicas educacionais<sup>17</sup>. As consequências são desde a falta óbvia de aprendizagem do idioma como também a ausência de uma compreensão mais dialética dessa ferramenta.

Na perspectiva histórico-cultural, a língua(gem) possui papel constitutivo na cognição humana (VYGOTSKY, 1996,1987) e o domínio de tal instrumento é crucial para se atingir os objetivos mais nobres da educação (DANIELS, LAUDER; PORTER, 2009). Diante desse quadro, o ensino desenvolvimental se constitui num caminho bastante adequado para se promover zona de

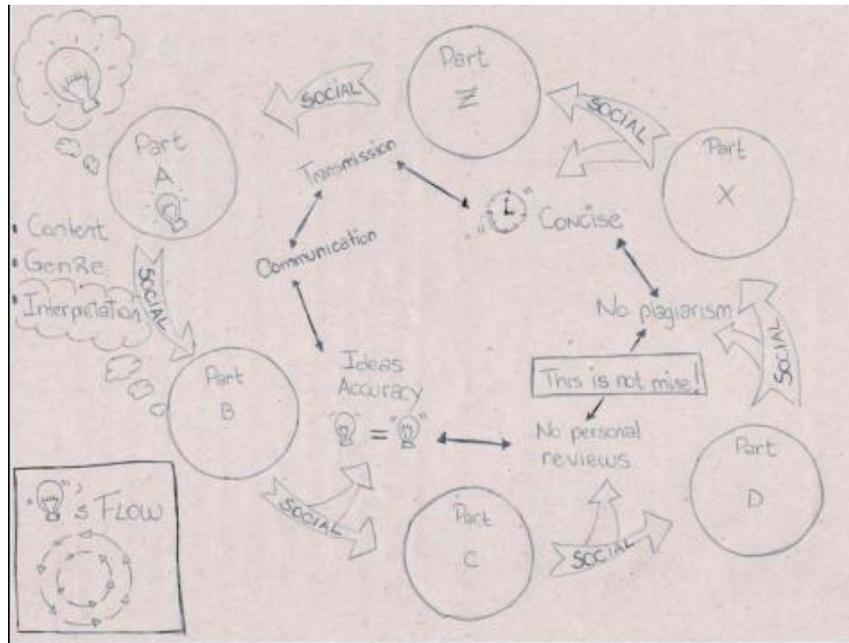
---

<sup>17</sup> O inglês é contemplado na BNCC, porém as condições materiais para tal implementação nas escolas ainda não se modificaram (carga horária, número de alunos por sala, materiais pedagógicos, etc).

desenvolvimento proximal que conduza os alunos à agência/liberdade/auto-determinação.

### Anexo

Modelo de LA usado na resolução do exercício



LA

## 6 Referências

ACTON, H. B. Dialectical materialism. In: Edwards, P. (Org.), *The encyclopedia of philosophy*, Vol. 2. New York: The Macmillan Co and the Free Press, 1967. p. 389-397.

AIDAROVA, L. *Child development and education*. Moscow: Progress Publishers, 1982.

BAKHURST, D. *Consciousness and revolution in Soviet philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CARABALLO, B.; ULISES, G. Spinoza: empoderamiento y ética de la composición. *Universitas Philosophica*, v. 29, n. 58, p.197-215, 2012.

CHAIKLIN, S. A developmental teaching approach to schooling. In: Wells, G.; Claxton, G. *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century*. Oxford: Blackwell, 2002. p.167-180.

DAVYDOV, V. V.. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychology research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, 6-97, 1988a.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v.30, n.9, 3-83,1988b.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v.30, n.10, 3-77,1988c.

DAVYDOV, V. V. What is real learning activity? In: Hedegaard,M. ;Lompscher ,J. (Orgs.), *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.p. 123-138.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. A concept of educational activity for school children. *Soviet Psychology*,v. 21, n.2, 50-76, 1983.

DANIELS, H.; LAUDER, H.; PORTER, J. Introduction: from Plato to Monday morning. In: Daniels, H.; Lauder, H.; Porter,J. (Orgs). *Knowledge, values and educational policy: a critical perspective*. London: Routledge, 2009. p.1-6.

DERRY, J. *Vygotsky philosophy and education*. Oxford: Wiley Blackwell, 2013.

FERREIRA,M.M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada* , v. 50, n.1, 75-95, 2011.

FERREIRA,M.M. *A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio do ensino desenvolvimental: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2015. 179 p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERREIRA,M.M.; PERSIKE, A. As concepções brasileira e anglófona de plágio: um estudo preliminar. *Signótica* v.30, n.2, 149-181, 2018.

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

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

JOHNSON, K. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KOZULIN, A. *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1990.

LIBANELO, 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* n.27, 5-25, 2004.

LIBANELO, J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, 38-62, 2016.

LIBANELO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; ROSA, S.V.L. *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2016.

LIBANELO, J.C.; DA SILVA, S.P. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2016. p.49-73.

LEONTIEV, A. N. *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress, 1981.

LOMPSCHER, J. Learning activity and its formation. In: Hedegaard, M.; Lompscher, J. (Orgs.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999a. p.139-166.

LOMPSCHER, J. Activity formation as an alternative strategy of instruction. In: Engstrom, Y.; Miettinen, R.; Punamaki, R. L. (Orgs.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p.264-281.

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

PUNTES, R.V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie* v.1, n.1, p.20-58, 2017.

ROSA, S.V.L.; DOS SANTOS, W.B. Orientações do Banco Mundial para a formação dos professores do Brasil: análise crítica e insurgência. In: Libâneo, J.C.; Suanno, M.V.R.; Rosa, S.V.L. *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2016. p.75-93.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. Teaching, learning, and development: a post-vygotskian perspective. In: Wells, G.; Claxton, G. *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century*. Oxford: Blackwell, 2002. p.84-96.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

YOUNG, M. What are schools for? In: Daniels, H.; Lauder, H.; Porter, J. Knowledge, values and educational policy: a critical perspective. London: Routledge, 2009. p.10-18.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol 1*. New York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

### **Marília Mendes Ferreira**

Professora associada do Programa de Estudos Linguísticos e Literários e Inglês do Departamento de Letras Modernas da USP. Coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Maternas e Estrangeiras (LLAC) da USP. Interesses de pesquisa: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sob a ótica histórico-cultural, ensino do letramento acadêmico sob a perspectiva do sistema Elkonin-Davydov. Formação de professores de inglês para o contexto acadêmico. E-mail: [mmferreira@usp.br](mailto:mmferreira@usp.br).

Recebido em 03 de julho de 2018  
Aprovado em 04 de setembro de 2018