

# O PROFESSOR E AS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: SUA CONSTRUÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Louise Cervo Spencer (UFSM)  
Marcia Cristina Corrêa (UFSM)

**RESUMO:** Neste artigo, nos propomos a analisar o discurso de uma participante que é professora de formação, de modo a entendermos em que medida as concepções de aprendizagem interferiram em sua construção de identidade enquanto docente ao longo do seu percurso acadêmico e profissional. Para pensarmos nosso trabalho, a concepção de linguagem que sustenta esta análise e orientou os procedimentos metodológicos é baseada na perspectiva sociocultural. De acordo com essa concepção, o presente estudo também se apoia nos pressupostos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), de Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2009). Como *corpus* de análise, trazemos cinco entrevistas realizadas durante e após o curso de graduação da participante. Para analisarmos estes dados, apresentamos o referencial teórico quanto às concepções de aprendizagem, sendo de suma importância para a identificação, por meio da materialidade linguística obtida pelas entrevistas, da prática pedagógica do sujeito de pesquisa e a qual concepção de aprendizagem está vinculada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de aprendizagem; Professor; Formação de professores.

**RESUMEN:** En este artículo, nos proponemos analizar el discurso de un participante que es profesor de formación con el fin de comprender en qué medida interfirió las concepciones de aprendizaje en su construcción de la identidad como un maestro lo largo de su carrera académica y profesional. Para pensar nuestro trabajo, el concepción de lenguaje que apoya este análisis y guió a los procedimientos metodológicos se basa en la perspectiva socio-cultural. De acuerdo con este punto de vista, este estudio también es compatible con los supuestos teóricos de Interacionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) de Bronckart (1999) y Bronckart y Machado (2009). Como corpus de análisis, traemos cinco entrevistas realizadas durante y después de la graduación del curso participante. Para analizar estos datos, se presenta el marco teórico en relación con los conceptos de aprendizaje, que es extremadamente importante identificar, a través de la materialidad lingüística obtenida mediante entrevistas, la práctica pedagógica del sujeto de la investigación y la concepción de aprendizaje que se vincula.

**PALABRAS CLAVE:** Concepción de aprendizaje; Maestro; formación de profesores.

## 1 Introdução

A profissão docente deve ser compreendida a partir do que os sujeitos envolvidos na profissão têm a dizer sobre esse *métier*. Entendemos isso, pois muitos são os discursos de “especialistas” alheios à profissão que dizem o que cabe ou não ao professor, muitas vezes, sem nem entender a complexidade do sistema escolar em que este está inserido. Por isso, neste artigo, nos propomos a analisar o discurso

de uma participante que em um primeiro momento era estudante de Letras, professora em formação, e, posteriormente já formada, que está inserida nesta área docente, para entendermos em que medida as concepções de aprendizagem interferiram em sua construção de identidade enquanto docente ao longo do seu percurso acadêmico e profissional.

Para desenvolvermos nosso trabalho, a concepção de linguagem que sustenta esta análise e orientou os procedimentos metodológicos é baseada na perspectiva sociocultural. A partir dela, a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela. De acordo com essa concepção de linguagem, o presente estudo também se apoia nos pressupostos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), de Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2009).

A fim de conceituarmos o Interacionismo Sociodiscursivo, tratamos de apresentá-lo como um desenvolvimento do Interacionismo Social, já que a concepção de linguagem e a concepção de interação, adotadas por Bronckart em sua teoria, são questões advindas dos princípios de Vygotsky e Bakhtin. Ambos fundamentam seus estudos no pressuposto de que, de modo a explicar um fenômeno, torna-se necessário observá-lo em processo. Por isso, justificamos o acompanhamento longitudinal deste estudo. Ainda, os estudiosos apresentam uma visão da realidade, que compreende o homem como um conjunto de relações sociais. Assim, é a relação entre sujeito e objeto que fundamenta suas teorias e não a abordagem isolada de cada um.

A seguir, apresentaremos o referencial teórico quanto às concepções que sustentam o nosso estudo, sendo de suma importância para a identificação, por meio da materialidade linguística obtida pelas entrevistas, da prática pedagógica do sujeito de pesquisa e a qual concepção de aprendizagem está vinculada. Em seguida, apontamos o contexto de pesquisa, para, após, apresentarmos tanto a metodologia quanto a análise propriamente dita dos cinco textos gerados pelas entrevistas com a participante escolhida, buscando identificar as concepções de aprendizagem dessa participante ao longo de sua formação pré e em serviço.

## **2 Referencial teórico**

### *2.1 Concepção Behaviorista/ comportamentalista*

Skinner é, atualmente, apontado como o principal expoente de um grupo de pesquisadores que constituíram o modelo pedagógico que ficou conhecido como behaviorismo. Segundo este modelo, o aluno é "ensinado" na medida em que é induzido a se engajar em novas formas de comportamento e em formas e situações específicas. Ensinar significa transmitir conhecimento.

Para Skinner, o fator mais importante nesse modelo pedagógico de condicionamento não são os estímulos que antecedem às respostas e, sim, os que as reforçam, por isso, a grande preocupação em, sempre que o aluno acertar uma resposta, haver o reforço deste acerto.

Nessa abordagem, a interação entre aluno e professor é restrita à condução do professor que é quem determina o ritmo/velocidade da aprendizagem. O aluno é considerado como recipiente de informações. Assim, o conhecimento é fruto do resultado direto da experiência, o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades

que levem à competência e o ensino é tomado como composto por padrões de comportamentos que podem ser modificados e condicionados por meio de treinamento.

Uma forma de analisar o comportamento do aluno

Skinner não se preocupou com processos, constructos intermediários, com o que hipoteticamente poderia ocorrer durante o processo de aprendizagem. Preocupou-se com o controle do comportamento observável. Esses processos, para ele, são neurológicos(...) (MIZUKAMI, 1986 p. 26)

Já a educação está intrinsecamente ligada à cultura porque, além de transmitir conhecimentos, é preciso desenvolver comportamento éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo circundante. Nesse ambiente, o comportamento é moldado por meio da estimulação externa, logo o indivíduo não participa das decisões que envolvem sua educação, e a aprendizagem se dá pelo desenvolvimento de competências.

Não obstante, o ensino é de responsabilidade apenas do professor, que deve visar a mudança de comportamentos que, por sua vez, são controlados e mantidos por condicionamentos e reforços como elogios, notas, prêmios, reconhecimento frente aos demais.

## *2.2 Concepção Cognitivista/ construtivista*

Em oposição às investigações comportamentais baseadas na observação empírica, destacamos o trabalho dos cognitivistas que observam os processos dificilmente observáveis, a saber: organização do conhecimento, processamento de informações e processos mentais acionados durante o processo de aprendizagem, e em que medida essas influenciam na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. Tudo isso implica estudar cientificamente a aprendizagem. Mesmo que essa teoria ocupe-se da capacidade do aluno/aprendiz de processar informações e integrá-las, não desconsideram os estímulos ambientais e exteriores a eles.

Essa abordagem tem como principal representante o suíço Jean Piaget que acabou por difundir essa teoria que, hoje, faz parte da grande maioria dos cursos de formação pedagógica e dos cursos de Licenciatura. O cerne de sua obra busca elucidar os diferentes graus de conhecimento, bem como entender o motivo pelo qual passam de nível de complexidade a outro. Para o referido autor

(...) o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado e, por conseguinte, se não há no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores. (Piaget, 1978 p. 6)

O que indica que, para Piaget, o conhecimento é essencialmente ativo, uma vez que é dado ao aluno um papel central para que ele próprio construa seus saberes. Nesse processo, acontece a reestruturação daquilo que já é sabido,

proporcionando a reorganização do pensamento. Assim, o ser humano necessita conhecer o objeto para agir e transformá-lo.

A aquisição do conhecimento é separada em duas fases, a saber: a exógena, constituída pela constatação, pela cópia e pela repetição; e a fase endógena, a fase da compreensão/cominação das relações. A aprendizagem só é efetivada no aspecto endógeno porque pressupõe maior nível de abstração, o que gera uma reorganização mental. Nessa teoria, a aprendizagem depende da maturação do indivíduo, logo, é preciso que organicamente se esteja preparado para que a aprendizagem de fato ocorra.

O processo de ensino e aprendizagem é baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na busca pelas soluções dos problemas, nas nomenclaturas e nas definições. Além disso, a aprendizagem é avaliada conforme o estágio de desenvolvimento do aluno que precisa estar pronto, maduro o suficiente, para aprender.

Pensar em aprendizagem numa perspectiva piagetiana remete a certos conceitos, como assimilação e acomodação. A primeira fase constitui na incorporação dos objetos presentes na aprendizagem aos esquemas mentais; e a segunda, na modificação desses esquemas devido ao contato com esse novo objeto.

### 2.3 Sociocultural

As principais obras de Vygotsky que norteiam e embasam grande parte das práticas que envolvem o ensino das linguagens são *A formação social da mente* publicado em 1930, *Pensamento e Linguagem*, em 1934 e *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* em 1988, essa em parceria com Luria e Leontiev.

Seguindo a abordagem interacionista proposta por Vygotsky (2007), percebe-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos independentes que interagem, afetando-se mutuamente: aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa. Dessa forma, a prática educativa pautada nesse modelo prevê a interação com os alunos partindo de aulas mais interativas que deem espaço para a fala e a subjetividade, considerando suas disparidades. Assim, o conceito de aprendizagem mediada, considerando o sujeito aprendiz, direciona à figura do professor certa responsabilidade no que tange à metodologia e prática de ensino.

As diferenças encontradas nos diversos ambientes sociais dos sujeitos, incluindo o doméstico, o escolar e outros que promovem a aprendizagem, devem ser considerados no ambiente escolar, pois são essas aprendizagens que ativarão os processos de desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2007), o conhecimento é fruto das interações sociais. Assim, percebe-se a importância dos processos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos com os educandos, sempre considerando o saber já adquirido no ambiente familiar e ampliá-lo em sala de aula de modo orientar e estimular processos internos de desenvolvimento. O que se compreende, portanto, é que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (2014, p. 116).

Este desenvolvimento depende muito da interação, já que o aprendizado traz consigo o social através do qual é possível a imersão na vida intelectual daqueles que nos cercam. Portanto, a aprendizagem é a responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de resolução de uma

tarefa que uma pessoa pode alcançar sozinha e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou mais experiente na tarefa, nesse caso o professor. A ZDP, portanto, define as funções, na criança, que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Isso é o que torna a escola o espaço no qual, graças a interação e ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver uma questão problemática, que, sozinha, não seria capaz de efetuar.

Essa abordagem põe o educando como centro das atividades e das relações, ampliando seu espaço e participação nas dinâmicas relacionadas ao contexto escolar, além de estabelecer o conceito de aprendizagem mediada que, considerando o sujeito aprendiz, aplica papel privilegiado à figura do professor no que tange à metodologia e prática de ensino.

### **3 O contexto de pesquisa e os procedimentos teóricos e metodológicos**

O presente artigo parte de um estudo que foi desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública situada no Estado do Rio Grande do Sul. Nesta instituição, há um número bem expressivo de cursos de graduação, dentre eles o Curso de Letras. Esse oferece quatro habilitações para quem deseja ingressar na área, sendo elas: três Licenciaturas plenas – habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa (tanto na modalidade presencial quanto a distância), habilitação em Inglês e Literaturas da Língua Inglesa (na modalidade presencial), habilitação em Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola (tanto na modalidade presencial quanto a distância) – e um Bacharelado com habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa.

Nosso foco recai sobre um Curso de Licenciatura, visto que pretendemos aqui direcionar nosso olhar para o trabalho docente, em especial buscando perceber como um aluno de licenciatura constrói sua prática, tendo em vista as concepções de aprendizagem com as quais tem contato durante e após o curso de graduação. A escolha pelo Curso de Letras e pela habilitação em Língua Portuguesa deveu-se ao fato de ser um contexto próximo aos envolvidos nesta pesquisa, pois as participantes estudavam, em um primeiro momento, neste curso.

Este Curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa está dividido em oito semestres, totalizando quatro anos de duração, com aulas nos períodos matutino e vespertino. Durante o primeiro ano de Curso, o aluno ingressante pouco estabelece contato com o ambiente escolar, visto que suas primeiras disciplinas são de cunho mais teórico. Pouco, pois, eventualmente, algum professor das primeiras disciplinas pedagógicas solicita ao aluno que desenvolva algum trabalho de observação em escolas. Ainda no terceiro semestre, o aluno cumpre pré-requisitos teóricos para, no quarto semestre, começar a estabelecer o primeiro contato com as tarefas próprias da profissão docente. É neste semestre que o aluno passa a planejar e a ministrar aulas, ainda que em forma de aplicação de um breve projeto. As disciplinas teóricas fazem parte de todo o currículo, ao longo dos quatro anos, concomitantemente com as disciplinas de estágio supervisionado. Estas disciplinas de estágio dividem-se em estágio de observação e estágio de regência, sendo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, no terceiro e no quarto anos do Curso, respectivamente. O primeiro, de Ensino Fundamental, o professor em formação deve fazê-lo em Língua Portuguesa, podendo optar por Literatura somente no segundo estágio, de Ensino Médio.

Tendo este cenário como base, solicitamos a participação de um sujeito ingressante no Curso no ano de 2011, o qual há pouco havia iniciado suas atividades dentro do curso de graduação. Nesse ano, ingressaram quarenta alunos, de diversas idades. Sendo assim, um primeiro critério de exclusão teve de ser considerado desde então. Decidimos que focaríamos em um aluno recém-saído do Ensino Médio (no máximo de um curso pré-vestibular), tendo como objetivo verificarmos as escolhas e os processos de reflexão sobre a profissão por parte deste aluno, sem alguma vivência em relação a outras profissões ou possíveis graduações anteriores, sendo um aluno que estaria iniciando sua trajetória acadêmica e profissional.

Como salienta Gil (1999), é imprescindível, na abordagem para a participação na pesquisa, o entrevistador explicitar os objetivos da entrevista bem como a importância individual do entrevistado para a realização do trabalho. Dessa forma, destacamos que o aluno convidado aceitou participar de nossa pesquisa, dentre os 28 participantes os quais se encaixaram em nosso critério de exclusão. A escolha por esse sujeito deveu-se a sua peculiar trajetória, em que demonstra como as concepções de aprendizagem interferiram em sua construção de identidade enquanto docente ao longo do seu percurso acadêmico.

Com isso, planejamos coletas de dados anuais, tendo em vista alguns momentos consideráveis do Curso de graduação, sendo eles: o primeiro semestre (primeiros contatos com o Curso), o terceiro semestre (período ainda anterior às disciplinas didáticas e ao estágio), o quinto semestre (período posterior às disciplinas didáticas, mas anterior ao estágio), o oitavo semestre (período posterior aos estágios) e o semestre posterior à formatura deste sujeito (período em que está na prática profissional).

Os procedimentos de análise dos quais nos apropriamos aqui partem de adaptações da primeira proposta que foi desenvolvida por Bronckart no livro intitulado *Atividade de linguagem, textos e discursos*, datado de 1999. A partir desta primeira noção, algumas reformulações foram necessárias, tendo em vista o diálogo entre pesquisas desenvolvidas pelo próprio Bronckart (2006) e por Machado (2004; 2009). Nos referimos, então, à última modificação apresentada por Bronckart e Machado (2009), para desenvolvermos nossa análise.

De acordo com Bronckart e Machado (2009), a fim de realizarmos a análise de textos ligados à atividade docente, devemos iniciar pela identificação do contexto de produção dos textos.

Antes de iniciarmos qualquer análise, faz-se necessário identificar, então, os pontos que serão tratados quanto ao contexto de produção dos textos, tendo como princípios esses elencados a seguir:

- 1) O contexto sócio-histórico em que o texto é produzido, por onde circula e onde é usado;
- 2) O suporte pelo qual o texto é veiculado;
- 3) O contexto linguageiro imediato, ou seja, aqueles textos que acompanham o texto que será analisado;
- 4) O intertexto, ou seja, aqueles textos com os quais o texto principal apresenta relações;
- 5) A situação de produção, ou seja, as representações do produtor sobre os três mundos formais, as quais influenciam sobre a forma do texto. Essas se distribuem em: emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (Bronckart, 1999).

O contexto de produção dos textos, portanto, segundo Bronckart (1999, p.93), corresponde ao conjunto de princípios que influenciam na forma como esses textos são organizados. O autor, ainda, ao propor a caracterização do contexto de produção, ressalta a dificuldade que podemos encontrar para descrever esse contexto. Isto porque, apesar de podermos descrever, sem dificuldade, o contexto de produção a partir daquilo que observamos externamente e que avaliamos como sendo as representações sociais que se referem a ele, encontramos problema em descrever, realmente, as representações interiorizadas pelo agente-produtor que influenciam diretamente em seu texto. Com isso, queremos dizer que não temos acesso a tudo o que o autor-produtor pensa sobre a temática explorada, tendo acesso, apenas, ao que ele se limita a nos dizer em entrevista.

Para a análise dos textos, buscando verificar em que medida as concepções de aprendizagem apresentadas a nossa participante ao longo do seu curso de graduação auxiliaram na sua construção da identidade profissional, analisaremos, através de uma busca por termos chaves, quais concepções podemos perceber em sua fala ano a ano, ao longo da sua formação e em serviço.

#### **4 Análise do contexto de produção**

Partimos, neste momento, para o estudo do contexto de produção das entrevistas, o qual, conforme Bronckart e Machado (2009), apresenta elementos que serão determinantes quanto à organização dos textos. De modo que possamos verificar esses elementos, levaremos em conta o estudo do contexto sócio-histórico, no qual os textos foram produzidos, bem como da situação de produção, a qual compreende os contextos físicos e sociossubjetivo.

Quando nos remetemos ao contexto sócio-histórico de produção dos textos, estamos falando do contexto geral que envolve o trabalho docente e como ele é visto atualmente. Neste sentido, verificamos que a profissão docente seguidamente vive em meio a tantas opiniões, como a visão de que o professor não só é um ser dotado de um dom, o qual tem por vocação transmitir seu conhecimento e “salvar o mundo”, como também é um profissional mal remunerado, muitas vezes visto como mal preparado para exercer tal profissão. Essas opiniões se justificam pela vulnerabilidade que a profissão apresenta, visto que não há o reconhecimento de um espaço de saber próprio do professor em nossa sociedade e nem um órgão responsável pela sua regulamentação. Isso contribui, dentre outros aspectos, para que ocorram consequências profundas e diretas no agir em sala de aula, permitindo, muitas vezes, uma mudança ou perda da identidade do professor. Isso podemos verificar, nos textos analisados, em função da dificuldade de definir o que seja o trabalho do professor e de seguir uma concepção de aprendizagem na prática docente. Essa dificuldade é demonstrada, muitas vezes, pela vagueza e pela falta de clareza nas respostas, quando perguntávamos ao entrevistado, ano a ano, “Para você, o que é ser professor?”.

O suporte diz respeito às entrevistas anuais oralmente gravadas (em áudio) e, posteriormente, transcritas. Os cinco textos gerados pelas entrevistas, serviram de base para que pudéssemos realizar este estudo, e, portanto, a sua circulação ocorrerá por meio do presente artigo, em âmbito acadêmico.

Cabe explicarmos que para o desenvolvimento de cada nova entrevista era levado em conta o que o sujeito havia dito em entrevista anterior. Isso permite que identifiquemos relações entre as produções, constituindo, assim, um intertexto.

No que diz respeito à situação de produção, consideramos alguns aspectos diferenciados em cada um dos cinco textos que utilizamos para análise. A seguir, trazemos a descrição de cada aspecto.

Quando falamos do contexto físico, nos referimos às coordenadas de espaço e de tempo da produção, ou seja, ao lugar de produção, ao momento de produção, ao emissor (que chamaremos de produtor) e ao receptor (que chamaremos de coprodutor). Com isso, entendemos que os cinco textos que utilizamos para análise são coproduções orais entre dois autores, que se encontram em um mesmo espaço-tempo, face a face, e que alternam os papéis de produtor e coprodutor, de acordo com o momento da entrevista. Contudo, os cinco textos foram coproduzidos em diferentes momentos e por diferentes interlocutores. As diferenças se pautam conforme as indicações a seguir:

Quanto ao lugar de produção, os textos foram coproduzidos em quatro diferentes ambientes do prédio onde se situa o Curso de Licenciatura em Letras de uma IES pública do interior do Rio Grande do Sul. As salas, que foram utilizadas, correspondem a espaços nos quais há circulação de alunos e professores, tanto de graduação quanto de pós-graduação, porém nenhuma delas se constitui como sala de aula. A primeira delas, na qual foi produzido o texto I, funciona como um laboratório de pesquisa em Linguística e Literatura. Já os textos II e III foram produzidos no auditório do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma IES. O texto IV foi produzido na sala particular de uma professora da instituição. Enquanto que o texto V, e último, foi produzido na biblioteca setorial do centro de educação desta instituição.

Quanto ao momento de produção, cada texto apresentou uma ocasião diferente, haja vista nossa pesquisa ser de cunho longitudinal, com entrevistas anuais, tal como trouxemos em nosso percurso metodológico. A respeito do texto I, esse foi produzido oralmente em abril de 2011, período que corresponde à entrada do sujeito no Curso de graduação, e teve duração de oito minutos e nove segundos (8'09"). O texto II é resultado de uma entrevista realizada em abril de 2012, período correspondente ao terceiro semestre do Curso de graduação do sujeito, totalizando sete minutos e vinte e dois segundos (7'22") de gravação. Já o texto III, teve sua produção em julho de 2013, em um momento que corresponde ao quinto semestre cursado pelo sujeito, resultando uma gravação de nove minutos e três segundos (9'03") de gravação. O texto IV foi produzido em novembro de 2014, em momento correspondente ao oitavo semestre cursado pelo sujeito, totalizando vinte e três minutos e vinte e dois segundos de gravação oral (23'22"). Enquanto que o texto V foi produzido em maio de 2016, momento que corresponde à prática profissional de nosso entrevistado, totalizando quatorze minutos e quarenta e um segundos (14'41") de gravação oral.

Quanto aos interlocutores, ou seja, aos participantes da interação, temos de considerar que não se apresentaram como sendo os mesmos a cada entrevista realizada. Ressaltamos isso, não só porque em três das quatro entrevistas, pesquisadores diferentes assumiram o papel de entrevistadores com o sujeito S, mas também porque, a cada ano, cada participante da interação se constituía como um sujeito sócio-histórico diferente, tanto entrevistadores como entrevistado.

Tendo em vista a acepção interacionista de nossos pressupostos teóricos, apresentamos os diferentes sujeitos participantes das interações. No texto I, os

produtores foram a pessoa física de Louise Cervo Spencer, que chamaremos de P1, 22 anos, e a pessoa física do sujeito de número 13, o qual chamaremos de S, que por questões éticas não revelaremos sua identidade, 18 anos. No texto II, os participantes foram a pessoa física de Cristiano Egger Veçossi, que chamaremos de P2, 25 anos, e S, 19 anos. No texto III, temos a pessoa física de Vanessa Bianchi Gatto, que chamaremos de P3, 22 anos, e S, 20 anos. Já no texto IV, os produtores foram Louise Cervo Spencer, P1, 26 anos, e S, 21 anos. No texto V, temos as pessoas físicas de Louise Cervo Spencer e Priscila Luísa Strenzel, as quais chamaremos de P1 e P4, de 27 e 24 anos, respectivamente, e S, de 23 anos.

## 5 Discussão do *corpus* e considerações finais

Alguns excertos das respostas obtidas nas entrevistas demonstram a evolução da participante de pesquisa durante sua formação quanto à definição do profissional docente e de sua metodologia de ensino. Na tentativa de evidenciar esse processo, buscamos pelas pistas que apontam por qual(is) concepção(ões) de aprendizagem nossa participante circulou até determinar qual concepção que predomina em sua prática atual.

Logo no primeiro questionamento sobre o que é ser professor, realizado em 2011, quando S ingressa no curso de graduação, ela responde:

S: Ai meu Deus... ((risos)) ((pausa)) Ah... ((pausa)) professor pra/pra **compartilhar seus conhecimentos**... só... eu acho bonito...

P1: É uma profissão que... que...

S: Porque eu acho uma das principais profissões... porque tipo... um médico... qualquer coisa... tu precisa ter um professor... então... pra mim é uma das mais importantes.” (TEXTO I)

Verificamos que há um senso comum do que seja o trabalho do professor, visto que ela está ingressando no curso de Letras e não teve contato ainda com as disciplinas pedagógicas. Percebemos que ela utiliza o verbo “compartilhar” seus conhecimentos para definir a prática docente, sem trazer o aluno nesse processo.

Quando questionamos S, em 2012, sobre o que é ser professor, obtivemos a seguinte resposta:

P2: Uhum... e se tivesse que definir... então o que que é ser professor? S: Eu lembro que na outra entrevista eu falei que era... o professor era **transmitir informações e hoje já eu vejo que já mudou muito o meu conceito**... o professor ele não é simplesmente o que passa informações... passa conhecimento... ele vai tá... há... de uma certa forma... ele tá trabalhando com pessoas sabe... **não são umas maquininhas que vão tá passando conteúdo e eles vão ter que absorver e deu**... eu acho que é bem mais além de passar o conteúdo... tu vai estar... formando eles de alguma forma...” (TEXTO II)

Neste momento, passado um ano de seu ingresso no curso de graduação, percebemos que S retoma a entrevista anterior e descarta o entendimento de que os alunos são receptores passivos daquilo que os professores têm a apresentar. O professor, neste caso, tem um papel importante no desenvolvimento do aluno, não apenas transmitindo conhecimento teórico, mas participando da formação humana deste. Assim, compreendemos que S apresenta em seu discurso determinada negação da concepção behaviorista de aprendizagem.

Posteriormente, no questionamento feito em 2013, num momento ainda anterior ao estágio, porém posterior à disciplina de didática, a respeito de sentir-se preparada para assumir a regência de uma turma, S responde:

“É::: que nem eu disse... preparada eu não me sinto e sei que eu nunca vou tá... mas um... preparada não em questão de saber o conteúdo...sabe... porque saber o conteúdo eu acho que mesmo se o estágio fosse só lá no meu último semestre **eu ia ter que estudar gramática pra ver alguma coisa**... mas é preparada... hã:::... frente à turma frente aos alunos eu me sentir SEGURA ( )” (TEXTO III)

Encontramos, aqui, novamente indícios da perspectiva behaviorista de aprendizagem, a qual possui o conteúdo pautado na gramática, isolada de seu contexto de uso, e em suas nomenclaturas e regras. Com essa resposta é possível perceber o quanto as antigas práticas, presentes da formação básica do sujeito de pesquisa, interferem na construção de uma nova concepção de aprendizagem.

Na entrevista de 2014, momento em que ela está cursando a disciplina de estágio supervisionado no ensino fundamental, S traz ao questionamento “o que é ser professor?” a seguinte resposta:

“P1: o que que seria ser professor pra ti... o que seria ser... ahn... esse profissional...”

S: Ahn... é... sei lá... é um compromisso com/ahn/com o humano/com o próximo... não só tu saber que tu tá indo fazer daquilo uma/uma rotina ou uma coisa desassociada tipo... ah minha vida profissional... minha vida pessoal... eu acho que é tudo interligado... que é o tempo todo diante da turma tu/tu assume meio que um personagem nesse/né... e ahn... tu tá ahn... sei lá... ahn... **ajudando a construir um conhecimento**... não só transferindo né... mas **instigar o aluno e/e conhecer ele/conhecer a realidade**...” (TEXTO IV)

Aqui, verificamos que ela entende que o professor é aquele que instiga o aluno a conhecer a realidade, não apenas transmitindo conhecimento. A partir dessa resposta, podemos observar indícios da perspectiva sociocultural sendo construída em seu discurso. Mesmo que não diga palavras-chave que remetam a essa perspectiva, tendo em vista os verbos utilizados como “ajudar” e “instigar”, podemos perceber uma referência a uma ideia de mediação por parte do professor. O conceito de mediação, amplamente apresentado na teoria vygotskyana, entende o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, fazendo um intermédio entre o objeto de estudo e o aluno.

Quando questionada a respeito do papel do professor de língua em específico, ela responde:

“S: Tem (com certa insegurança)... é... (pausa) a questão de tá... ahn... pensando nas estratégias de/de relacionar os diversos tipos de texto que se depara no dia a dia ou ao longo da vida... e saber o aluno a dominar estes diversos gêneros que/que/ele se depara... ahn... saber utilizar a linguagem nos diferentes contextos...”

P1: E ele tá auxiliando o aluno nesse processo assim...” (TEXTO IV)

Ao compreender que cabe ao professor de língua auxiliar na construção de conhecimento dos alunos, permitindo-os utilizar a linguagem em diferentes contextos, percebemos que S assimila determinados conceitos aprendidos durante sua formação. O entendimento sobre o uso de gêneros textuais nas aulas de língua,

levando em consideração o contexto em que o aluno está inserido, nos remete a uma perspectiva sociocultural de aprendizagem, na qual o social está fortemente ligado ao processo de desenvolvimento da criança/aluno.

Ainda, ela destaca a dificuldade de se trabalhar nessa perspectiva durante o estágio supervisionado, mesmo que não se refira explicitamente qual seja essa concepção:

“mas aí na escola tipo... a que mais **teria que aproveitar o/o conhecimento que o aluno tem que um outro aluno pode aprender com o outro...** só que tipo era difícil na escola eles não queriam ouvir o que o colega tinha pra falar... (...) mas claro que no estágio é um tempo muito curto... **mas eu acho que quem ao longo tempo de um ano é possível fazer um trabalho legal...**” (TEXTO IV)

Traz essa dificuldade, porém entende que, com um tempo maior para a prática, pode desenvolver aquilo que gostaria enquanto processo de aprendizagem.

Na última entrevista, realizada em 2016, quando S já estava formada e estava em sala de aula trabalhando há, pelo menos, meio ano, perguntamos como ela entendia o papel do professor de língua e como ele pode interferir para que o processo de aprendizagem aconteça. Ela respondeu:

“Desde a busca de materiais de ta sempre tentando se atualizar tá vendo e **levando pra sala de aula que tá acontecendo no momento** éé não ficar fora do que... ann... do que ta sendo discutido assim... **leva em consideração esse ... o aluno o que é que ele traz do contexto e a própria seleção dos textos ou do conteúdo** se se tem sei lá... **um gênero que tem que trabalhar... a própria seleção dos textos desse gênero já ann auxilia no desenvolvimento do assunto e do conteúdo.**” (TEXTO V)

Aqui, percebemos que há uma preocupação em levar para a sala de aula o que está urgente no contexto, tanto do aluno quanto do social como um todo. Com isso, verificamos a perspectiva sociocultural, ainda que não identificada explicitamente pela professora, mas que se deixa observar através de sua preocupação com o contexto e em que medida o aluno aprende a partir desse contexto.

Pedimos, então, para que ela nos indicasse como ela planejava o trabalho com a língua em sala de aula:

“eu tento sempre fazer aquela questão de **problematizar** um gênero... um tema... estudar a construção desse texto numa forma, **lendo textos modelos**, analisando e depois ir pra produção ou às vezes a gente começa já com a produção e daí depois eles vêm... ahn... como se organiza o texto e faz a reescrita **só que claro dependendo da turma...**” (TEXTO V)

Percebemos, nesse trecho, que ela desenvolve seu trabalho a partir de uma perspectiva interacionista, trazendo para a sala de aula temas e textos que circulam no contexto social dos alunos (ou que utilizarão em determinado momento), mostrando modelos e partindo para a produção escrita (ou oral) deles. Ao destacar que “dependendo da turma” seu planejamento modifica, ela leva em conta as diferenças existentes tanto entre turmas quanto entre os próprios alunos.

Quando questionamos quanto ao papel do aluno nesse processo, obtivemos a seguinte resposta:

“mas volta e meia eu vejo os materiais e plano de aula e... dos alunos... é... eu tô em escola particular né então é tanto... é... eles trazem muitos exemplos assim ann eu acho que isso pode ser na pública também né pelo estágio a gente percebe que eles tem... desde o contexto deles é... **por exemplo quando eu vejo que eles postam alguma coisa no facebook é ou me marcam alguma coisa que eles lembram e relacionam a aula eu acho que ali tem o papel deles também né... que eles tão construindo isso né (...)** **A gente não trabalha com aluno passivo** né como eles tão dispostos e o papel deles na educação também né é... faz parte de ann isso assim de se desinquietarem e isso claro **com o mediador no caso o professor e como nosso objeto da língua isso faz todo o sentido...**”  
(TEXTO V)

Neste momento, a partir da sua prática, S compreende que o aluno tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, bem como o professor também participa no papel de mediador do processo. Ela entende o aluno não como passivo, mas como construtor do seu conhecimento. Isso remete tanto a uma ideia da perspectiva construtivista, na qual o aluno assume papel central no seu desenvolvimento, relacionando aquilo que foi aprendido com o que vê no mundo, assimilando, resolvendo problemas e construindo seu conhecimento, quanto da perspectiva sociocultural em que o tripé aluno - professor/mediador - objeto é apresentado como essencial para a aprendizagem.

Portanto, a partir dos excertos e da breve análise que desenvolvemos, verificamos que S, desde sua entrada no curso de graduação em Letras até o momento em que está na prática, já formada, apresenta uma evolução quanto ao entendimento do que seja o processo de aprendizagem. Ainda que não diga explicitamente a qual concepção de ensino ela direciona suas respostas, pudemos identificar pistas que nos levam a crer que ela iniciou o curso com uma perspectiva behaviorista marcada em alguns pontos, passando pela perspectiva construtivista ao ser exposta às disciplinas pedagógicas, finalizando seu curso e partindo para a prática com indícios interacionistas em suas ideias.

Acreditamos que tanto o curso de graduação e o contato que ela teve com as disciplinas pedagógicas quanto o contato com o ambiente escolar permitiram que ela desenvolvesse em sua prática a concepção de ensino-aprendizagem que gostaria de seguir.

## 6 Referências Bibliográficas

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul e cols; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M (Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad.: Rosalvo Gonçalves Pinto. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. SP: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. (Coleção os Pensadores). São Paulo: Abril, 1978.

VYGOTSKY, L. [1930] **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José C. Neto, Luís S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. [1988] **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014.