

## CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: QUANDO O DISCURSO SE REFLETE NA PRÁTICA

Andressa Dawwed dos Santos (UFSM)  
Anidene de Siqueira Cecchin (UFSM)

**RESUMO:** Este trabalho visa reportar a análise das concepções de aprendizagem subjacentes no discurso de uma professora da disciplina de Estágio Supervisionado, do curso de Letras – Inglês da UFSM, ao descrever sua prática. Como aporte teórico, adotamos as teorias cognitivista (CHOMSKY, 1981; 1986; 1987; 1988; 1995; PIAGET, 1976, 1987, 1988) e sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1931; 1934, 2001). Analisamos a transcrição de uma entrevista semiestruturada com a professora. Para isso, recorremos à Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003) e adaptamos de Ticks (2009) três categorias para discutir os dados: 1) identificação da perspectiva; 2) contexto nos quais a perspectiva é vivenciada pela participante em relação ao contexto escolar e 3) papéis sociais do aluno e do professor. Os resultados revelaram dois momentos: o primeiro, com foco na descrição da formação inicial da professora, evidenciando a perspectiva cognitivista; e o segundo com foco no seu relato como formadora, demonstrando a teoria sócio-histórico-cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de Aprendizagem. Análise Crítica do Discurso. Pesquisa qualitativa.

**ABSTRACT:** This paper aims to report the subjacent conceptions of learning analysis in a teacher training professor's discourse, of compulsory teacher training course of an English major, describing her teaching practice. As theoretical framework, we adopted the cognitivist (CHOMSKY, 1981; 1986; 1987; 1988; 1995; PIAGET, 1976, 1987, 1988) and sociocultural theory (VYGOTSKY, 1931; 1934, 2001). We analyzed a transcription of a semi structured interview with the professor-participant. Therefor, we applied Critical Discourse Analysis and adapted from Ticks (2009) three categories to discuss the data: 1) perspective identification; 2) context in which the perspective is experienced for the participant in relation to school context and 3) student and teacher social roles. The results revealed two moments: the first, focusing on description of initial qualification of the professor, demonstrating the cognitivist perspective and the second with focus on in her report as professional, exposing the sociocultural theory.

**KEYWORDS:** Conceptions of learning. Critical Discourse Analysis. Qualitative research.

### 1 INTRODUÇÃO

As concepções de aprendizagem, conscientes ou não, que subjazem o discurso de um professor, revelam os posicionamentos que embasam seu trabalho. Em outras palavras, o discurso dos docentes pode refletir concepções implícitas, as quais se revelam em suas falas e ações metodológicas.

Nesse sentido, é necessário destacar o importante papel do discurso docente, principalmente ao nos referimos àquele que é formador e tem sob sua responsabilidade orientar futuros professores, haja vista seu compromisso de prepará-los para inserir-se no

*Linguagens & Cidadania*, v. 19, número especial, jan./dez., 2017.

contexto escolar. É fundamental a esse formador a consciência da abordagem que subjaz seu discurso, visto que essa influencia significativamente àqueles que estão sob sua supervisão, principalmente no período de estágio, etapa de um curso que promove a inserção do aluno em um contexto educacional, a fim de interagir com outros professores e alunos.

Ao focar concepções de ensino e aprendizagem e o discurso do professor, podemos destacar estudos desenvolvidos por Ticks (2009; 2008); Kato (2005) e Barcelos (2006), nos quais são propostas análises, discussões e reflexões acerca desses processos. Para essas autoras, as concepções do professor acerca do ensino e da aprendizagem permeiam suas ações no contexto escolar.

Reconhecendo a importância do discurso, principalmente dos formadores, que têm sob sua responsabilidade orientar futuros docentes, o presente trabalho visa reportar a análise das concepções de aprendizagem subjacentes no discurso de uma professora da disciplina de Estágio Supervisionado, do curso de Letras- Inglês da UFSM, ao descrever sua prática.

Com isso em mente, buscamos como aporte teórico as teorias cognitivista (CHOMSKY, 1981; 1986; 1987; 1988; 1995; PIAGET, 1976; 1987; 1988) e sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1931; 1934; 2001). Para realizar a análise, recorremos à Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003) e adaptamos de Ticks (2009) três categorias de discussão de dados; as quais são: 1) identificação da perspectiva; 2) contexto nos quais a perspectiva é vivenciada pela participante em relação ao contexto escolar e 3) papéis sociais do aluno e do professor.

Sendo assim, para cumprir com o objetivo proposto, este artigo se organiza da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica utilizada; a seguir, descrevemos as ações metodológicas implementadas para realizar as análises propostas. Por fim, discutimos acerca dos resultados obtidos e apresentamos as considerações finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, discutiremos as duas concepções de aprendizagem identificadas à luz da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), a partir de evidências linguísticas: a teoria cognitivista e a sócio-histórico-cultural.

## 2.1 O cognitivismo

O cognitivismo começou a se destacar por volta dos anos 60, tendo por base uma concepção que tem nos processos cognitivos e nas estruturas mentais seu objeto de investigação. Diferente do Behaviorismo, teoria que considerava o comportamento humano como objeto principal da pesquisa sobre aquisição da linguagem e aprendizagem (SKINNER, 1972; STAATS, 1980; TERRA, 2010), o cognitivismo tem como base a inclusão do processamento cognitivo no processo de aprendizagem, ou seja, os processos mentais que estão relacionados ao desenvolvimento humano e a análise da memória humana, tendo como foco as estruturas mentais (STETSENKO, ARIEVITCHL, 2012).

Tendo Noam Chomsky (1981, 1986, 1987, 1988, 1995) e Jean Piaget (1976, 1987, 1988) como seus principais representantes, o cognitivismo exclui os fatores contextuais e históricos dos processos de desenvolvimento humano, considerando apenas fatores internos que são recorrentes e inerentes à espécie (MUNARI, 2010).

Ao abordarmos Noam Chomsky, é possível observar que esse concentrou parte de seus estudos na relação entre linguagem e pensamento, desenvolvendo uma biolinguística para estudar de que forma componentes biológicos próprios do organismo do indivíduo são responsáveis pelo uso e pela aquisição da linguagem (CHOMSKY, 2009, p. 312).

Com base na perspectiva biolinguística, Chomsky defende a hipótese de que o processo de aquisição de uma Língua I<sup>1</sup> é algo inato do ser humano, visto que existe por meio de uma faculdade da linguagem, a qual é desenvolvida no interior do cérebro de forma internalista, individual e intencional (CHOMSKY, 2009).

De acordo com Kato (2005, p. 190), a teoria linguística adotada por Chomsky é “autônoma em relação a outros sistemas, que podem, como ela, estar envolvidos na **Faculdade da Linguagem**<sup>2</sup>, ou o conjunto de conhecimentos que dão conta da produção e da compreensão”. A autora (IBIDEM, 2005, p. 190) destaca que segundo Chomsky a língua é o “sistema computacional dessa faculdade” que é programado a fim de funcionar conforme o esperado (CHOMSKY, 2009).

---

<sup>1</sup> Língua I é um uso técnico adotado pelo autor em seus estudos.

<sup>2</sup> Grifo do texto original

Com relação a Piaget, é possível inferir que esse direcionou seus estudos aos estágios de desenvolvimento da criança, referindo-se a um processo de aprendizagem interior e individual, que envolve a assimilação, a acomodação, a organização e o equilíbrio de novos conceitos cognitivos em estruturas mentais, para que assim o conhecimento seja construído gradualmente (RIES, 2002). Nessa direção, seus estudos não apontam para o inatismo, mas sim para uma inteligência que é construída a partir da experiência individual.

De acordo com Munari (2010, p. 30), a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, pois parte do princípio que incorpora dados da experiência externa, organiza-os para a construção do conhecimento internamente e modifica-os. No entanto, o equilíbrio entre a acomodação e a assimilação é feito por meio da adaptação, desde que permita levar a um sistema estável. Isso quer dizer que “só se pode considerar adaptado a uma realidade quando há acomodação perfeita” (MUNARI, 2010, p. 31), visto que a adaptação externa e a organização interna resultam na interdependência entre organismo e o meio.

Ao destacarmos a construção do conhecimento a partir das interações do indivíduo com o meio e com o outro em um determinado contexto histórico-cultural, estamos nos referindo à perspectiva sócio-histórico-cultural, a qual abordamos na próxima seção.

## **2.2 A teoria sócio-histórico-cultural**

A teoria sócio-histórico-cultural tem como base a construção do conhecimento a partir da interação interpessoal que o indivíduo estabelece com os demais no âmbito histórico-cultural em que está inserido (VYGOTSKY, 2001).

Segundo Lev Semionovich Vygotsky (1931, 1934), seu representante, o meio, as relações sociais, os instrumentos culturais, bem como os aspectos socioculturais são importantes contribuições para a constituição de processos psíquicos, os quais se desenvolvem através do panorama histórico no qual o indivíduo está inserido (TICKS, 2009). A teoria sociocultural se opõe a teoria cognitivista de Chomsky, uma vez que percebe a linguagem como um processo de construção contínua e não algo inato ao indivíduo, pois “em princípio não está necessariamente vinculada a um material” (VYGOTSKY, 2001, p. 121).

Dessa forma, as relações sociais reforçam essa teoria, pois de acordo com Duarte (2001, p. 129), na perspectiva sociocultural “a negociação [é entendida] como um processo de

*Linguagens & Cidadania, v. 19, número especial, jan./dez., 2017.*

apropriação mútua no qual o professor e os estudantes continuamente cooptam ou usam as contribuições uns dos outros”.

Com base nisso, segundo Santos (2002, p. 126), “para entender o indivíduo, primeiramente devemos entender as relações sociais nas e pelas quais ele se desenvolve”, visto que a coletividade é responsável pelas respostas individuais do sujeito (VYGOTSKY, 2001). Aliado à interação, fator muito destacado nessa teoria, outro aspecto relevante nos estudos socioculturais é a mediação.

Friedrich (2012), com base em Vygotsky, ressalta a importância da mediação do professor nos processos de ensino e aprendizagem, pois “sem a participação ativa, as aprendizagens são condenadas ao fracasso” (FRIEDRICH, 2012, p. 116). Nesse sentido, o amadurecimento do indivíduo mostra-se mediado por instrumentos e/ou signos e as relações entre os indivíduos envolvidos entre si e destes com o meio no qual se inserem. A maturação juntamente com a adequação ao meio e a utilização desses instrumentos mediadores são fatores responsáveis pela aprendizagem que, conseqüentemente, precede o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1931, 1934).

Dessa forma, por meio da interação social entre os diferentes níveis dentro de um grupo particular de participantes, do processo de mediação e das ferramentas culturais manuseadas, esses indivíduos “tornam-se membros competentes da comunidade humana” (STETSENKO, ARIEVITCHL, 2012, p. 04), o que poderá resultar em aprendizagem e, conseqüentemente, em “transformação do meio” em que o indivíduo está inserido (VYGOTSKY, 1931, 1934).

Diante das teorias abordadas, na seção seguinte descrevemos sobre as ações metodológicas implementadas para a realização da análise em questão.

### **3 AÇÕES METODOLÓGICAS**

Este trabalho é uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que busca identificar, compreender e discutir as concepções de aprendizagem que subjazem o discurso de uma professora formadora do nível superior. Com isso em mente, destacamos o *corpus* para análise, a participante e os procedimentos adotados para este estudo.

O *corpus* da análise é composto pela transcrição de uma entrevista semiestruturada ***Linguagens & Cidadania*, v. 19, número especial, jan./dez., 2017.**

com uma professora responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), realizada no primeiro semestre de 2016 na UFSM, com a duração de 30 minutos.

A entrevistada foi professora substituta das disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado no Curso de Letras – Inglês da UFSM no período de 2015-2016. Possui graduação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); obteve o grau de mestre em Linguística pela Universidade Católica de Pelotas (UCP) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou como substituta na disciplina de Estágio nos anos de 2003, 2006 e 2008 na UFSM e, para fins deste trabalho, será identificada como professora-participante.

Para a realização da análise, adotamos os seguintes procedimentos: inicialmente, com base na Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003), procuramos identificar núcleos temáticos a fim de observar quais possíveis concepções de aprendizagem permeiam o discurso da professora-participante a fim de analisarmos as evidências linguísticas que sugerem cada uma das concepções, materializadas no discurso da participante. Por fim, analisamos, a partir do discurso da professora, quais as concepções que o subjazem, ao descrever sua prática.

Para organizar as análises, os excertos utilizados estão identificados por #, acompanhados dos números 1, 2, 3 e assim sucessivamente, apresentados juntamente na seção seguinte.

Ao identificar as concepções de aprendizagem, assim como os papéis sociais presentes no discurso da professora-participante, por meio da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e adaptado de Ticks (2009), elegemos núcleos temáticos que sugerem características das concepções de aprendizagem cognitivista e sociocultural no discurso da professora-participante. Com base nisso, adotamos três categorias de análise para a discussão dos dados: 1) identificação da perspectiva presente no discurso da participante; 2) contexto nos quais a perspectiva é vivenciada pela participante em relação ao contexto escolar e 3) papéis de aluno e de professor. O Quadro 1 apresenta, com excertos, essas categorias.

**Quadro 1:** Concepções identificadas no discurso da professora formadora

| <b>Categorias de análise</b>   | <b>Concepção Cognitivista</b>  | <b>Concepção Sócio-histórico-cultural</b>   |
|--|--|---|
| 1- Identificação da perspectiva  | [...] na minha formação, eu fiz um estágio de observação passiva [...]   | Observação participativa - o entendimento que é bem pessoal e profissional meu [...]  |
| 2- Contexto em que a perspectiva é vivenciada pela participante em relação ao contexto escolar | Eu observava esse lugar, claro que eu poderia depois escrever, pensar sobre isso, ressignificar isso, mas sem um envolvimento maior com o processo de ensino e aprendizagem. | Quando a gente fala em eu estou em estágio' eu participo de tudo. Se tiver um evento na escola, uma reunião, um conselho de classe, enfim, todas as instâncias da escola, inclusive ser um pesquisador, sugerir que a escola, se não tem PPP ainda também que se organize e, portanto, participar dessa organização são sugestões realizadas aos estagiários. É um espaço para aprender.  |
| 3- Papéis sociais do aluno e do professor  | Eu sentava num cantinho da sala e fazia anotações.   | Procuro dizer, nas reuniões e encontros teórico-práticos e de relatos aqui na universidade, que todos nós estamos aprendendo e que esse é um espaço de grande aprendizagem, então, tudo que eles, regentes, puderem ajudar neste processo formativo, porque eu não posso estar nas escolas com vocês, e ainda que eu pudesse, é um momento de autonomia docente para vocês, uma autonomia ainda assistida e uma co-responsabilidade que vocês vão tendo aos pouquinhos, ao lado do regente. |

**Fonte:** Quadro construído com base em Ticks (2009)

Na sequência apresentamos a análise e discussão dos resultados com base nessas categorias.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta seção iremos abordar a análise e discussão dos resultados acerca das concepções que implícitas no discurso da professora formadora. Para isso, organizamos duas subseções: a primeira relacionada à concepção cognitivista subjacente ao discurso sobre sua formação profissional; e a segunda, referente à concepção sócio-histórico-cultural subjacente ao discurso sobre sua prática profissional.

### **4.1 Concepção cognitivista subjacente ao discurso sobre sua formação profissional**

O discurso da professora-participante sobre o seu período de formação sugere estar atrelado aos princípios cognitivistas de aprendizagem. No excerto #1, podemos observar a professora-participante avaliando seu período de formação como um *estágio de observação passiva*, considerando a estrutura organizacional da disciplina no curso de Letras, assim como algumas experiências vivenciadas dentro do seu contexto de formação, o qual aponta uma construção individual e interna, a partir da prática de observação. Em seu discurso, algumas atividades pedagógicas mencionadas são baseadas estritamente na observação livre, sem uma proposta de observação guiada pelo professor responsável pela disciplina de Estágio.

#1 [...] na minha formação, eu fiz um **estágio de observação passiva**, inicialmente e ainda era outra configuração em termos de horas e tempo do estágio no curso de Letras. **Eu sentava num cantinho da sala e fazia anotações**. Eu observava esse lugar, claro que eu poderia depois escrever, pensar sobre isso, ressignificar isso, mas **sem um envolvimento maior com o processo de ensino e aprendizagem, sem monitorar, ajudar em grupos, sem pensar na proposta de aula e sem envolvimento com o objeto** – língua e literatura inglesa.

A ideia de aquisição/construção individual e interna é um conceito bastante abordado por Chomsky (2009). Seus estudos mostram o indivíduo como um ser dotado de uma faculdade inata da linguagem a qual é constituída individualmente, internamente e intencionalmente (KATO, 2005).

Ao descrever a prática de observação passiva na qual estava inserida, a professora relata que *sentava num cantinho e fazia anotações*, bem como, *observava o lugar* para que, posteriormente, pudesse *escrever, pensar* sobre o que observara, porém *sem um maior envolvimento*. Essas evidências linguísticas sugerem uma construção interior e individual da prática, como se fosse construída pela observação e anotações do indivíduo inserido no contexto.

Como mencionado anteriormente, a professora-participante, ao relatar seu processo de aprendizagem como aluna (ver Excerto\_#1),\_é a responsável por observar/experienciar o lugar, sem orientação sobre o que deveria ser explorado especificamente, pois tinha autonomia suficiente para decidir o que explorar naquele espaço.

Com relação a isso, Ries (2002, p.109) menciona em seus estudos que de acordo com a perspectiva piagetiana “a construção do conhecimento é sempre um processo individual e resulta da ação do sujeito sobre o objeto, evoluindo as estruturas numa sequência de quatro



grandes estágios de desenvolvimento (ontogênese)” Assim, o processo de aprendizagem deve ser construído e reconstruído pelo indivíduo, não apenas considerando o objeto ou conceito, mas também desenvolvendo uma *metareflexão*, que resultará na compreensão sobre o processo de aprendizagem (MUNARI, 2010, p. 23)

Além da construção individual e dos estágios de maturação que envolvem o desenvolvimento do indivíduo, podemos observar outro aspecto desenvolvido nos estudos de Piaget no discurso da participante: a autonomia (MUNARI, 2010). Desse modo, o discurso analisado sugere uma formação embasada nos princípios cognitivistas abordados, uma vez que a professora em formação assume o papel de indivíduo que possui “completo controle sobre o seu processo de aprendizagem” (TICKS, 2008, p. 55), construindo-a individual, interna e intencionalmente, baseado em preceitos chomskianos (KATO, 2005).

Nessa perspectiva, o papel da professora responsável pela disciplina de estágio não é representado no discurso da participante, o que sugere o apagamento do professor como parte do processo de formação da participante, fortalecendo ainda mais a hipótese de uma formação pautada nos princípios cognitivistas.

#### **4.2 Concepção sócio-histórico-cultural subjacente ao discurso sobre a prática profissional**

Ao analisarmos o discurso da professora formadora sobre como ela vê a aprendizagem dos estudantes e como ela descreve a prática das disciplinas de Estágio, podemos observar evidências linguísticas que parecem indicar um discurso pautado pelo paradigma sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001).

Nos excertos #2 e #3, a professora-participante avalia o Estágio de observação como *participativo*. Dessa forma, a professora-participante menciona algumas ações e atividades que compõem o processo de aprendizagem dos estagiários, de acordo com sua concepção de ensino e aprendizagem.

#2 [...] **observação participativa** é o entendimento que **é bem pessoal e profissional meu** [...]

**#3** Esse é um estágio onde vocês têm e merecem ter um espaço para observar, considerar, aprender, escrever sobre isso, pesquisar sobre isso, estudar, buscar e ler textos sobre isso. Claro que participando no movimento da sala de aula, conforme cada regente vai convidando e se sentindo à vontade na presença de vocês, mas por que participativo? Porque **eu não olho para esse lugar e me implico com ele.**

O excerto #3 apresenta traços dessa concepção materializados no discurso da professora-participante quando ela narra a forma como conduz sua prática em seu contexto de ensino, propiciando aos estagiários uma possível aprendizagem pautada nos princípios socioculturais. Mesmo que o discurso da professora não apresente, especificamente, avaliações sobre as concepções de aprendizagem, a forma como ela percebe a formação dos estagiários em contraste com a sua, pode indicar, indiretamente, uma avaliação sobre as concepções que subjazem as perspectivas de formação.

Outro aspecto característico dessa concepção de aprendizagem, observado no discurso da professora, sugere os estágios como práticas sociais nas quais os estagiários precisam intervir no contexto em que estão inseridos de modo a participarem e envolverem-se ativamente em todas as atividades que constituem essa prática social (VYGOTSKY, 2001) (Excertos #4 e #5).

**#4** Quando a gente fala em ‘eu estou em estágio’ eu participo de tudo. Se tiver um evento na escola, uma reunião, um conselho de classe, enfim, todas as instâncias da escola, inclusive ser um pesquisador, **sugerir que a escola**, se não tem PPP ainda também que se organize e, portanto, **participar dessa organização** são sugestões realizadas aos estagiários. **É um espaço para aprender [...]**

**#5** Enfim, tudo que vocês puderem conhecer e **pensar em soluções**, vocês estão aprendendo. **É contínuo, não se está pronto.**

Nos excertos #4 e #5 podemos perceber evidências linguísticas que sugerem a concepção sociocultural, pois ao mencionar as seguintes evidências linguísticas *é o entendimento que é bem pessoal e profissional meu* (Excerto #2) *eu problematizo e vou além* (Excerto #3), a professora adota essa perspectiva por meio de suas experiências e trajetória de formação profissional e pessoal (NEWMAN; HOLZMAN, 1993), percebendo a escola como um *espaço para aprender* (Excerto #4) e o processo de aprendizagem como processo

*contínuo* (Excerto #5)

De acordo com Zanella (2004, p. 132), nossa relação na sociedade é “mediada pela cultura, pelos valores característicos do momento social e histórico em que vivemos”. Nesse sentido, em seu discurso, a professora-participante destaca a importância do reconhecimento pessoal sobre a aprendizagem da profissão professor, através da *trajetória* dos estagiários, remetendo aos princípios socioculturais que envolvem a aprendizagem e a importância em articular teoria e prática (Excerto #6).

Duas características bastante enfatizadas durante as respostas da professora-participante que remetem a teoria sociocultural são os princípios de interação entre os atores sociais envolvidos na prática e a necessidade de considerar o indivíduo como um ser humano crítico-reflexivo, que tem seu processo de aprendizagem constituído socioculturalmente (VYGOTSKY, 1979).

Dessa forma, a partir do discurso com as orientações do professor orientador de estágio, o aluno pode assumir o papel de sujeito crítico-reflexivo, que desenvolve sua prática através da experientiação do contexto e da interação entre as relações sociais. Esse conjunto de fatores poderá resultar na formação de um estagiário ativo no contexto escolar, que poderá pensar alternativas *de soluções* para possíveis dificuldades identificadas, alternativas essas que poderão refletir em sua atuação. No excerto #6, a professora-participante menciona a *trajetória* dos estudantes-estagiários como um fator importante para sua formação, reforçando os paradigmas socioculturais.

**#6** Durante os estágios supervisionados, eu problematizo um pouco e vou além do que prescreve a organização curricular das disciplinas, pois trabalho com diários reflexivos, ou seja, a escrita significativa da aprendizagem de ser professor, momento de se ver na **trajetória**, de **reconhecer as necessidades formativas**, onde nós, digo isso porque também escrevo diários, buscamos **atrelar as leituras às necessidades formativas e ações docentes**.

Conforme a concepção sociocultural, a aprendizagem é vista como um processo em que o estudante se envolve na construção ativa de significados (VYGOTSKY, 2001). Diante disso, segundo a professora entrevistada, o estudante - estagiário deve planejar sua intervenção considerando a proposta curricular da instituição aliada à realidade em que essa instituição está inserida, considerando, ainda, a trajetória sociocultural da turma, pois o

conhecimento é construído a partir das vivências do estagiário nos contextos em que se inserem.

**#7** É imprescindível a observação ser participativa, pois é quando o **estagiário se implica com esse lugar**. O estagiário pode conversar com a professora regente e colocar uma sugestão, se ainda não se sentir bem para fazer isso, pode conversar mais tarde com o regente, depois de ter estudado mais sobre, de ter feito uma leitura, assim, o que é legal é que **o estagiário começa a se implicar tanto, que quer pesquisar, quer fazer um projeto, quer pensar assim “Ok, se eu estivesse aqui, qual proposta eu teria de aula”, o que eu não faria e porque eu não faria**, então eu acho que é uma condição bem bacana.

**#8** **Somos o autor desse lugar**, então eu também tomo uma postura pessoal, profissional em cima do que tá acontecendo. Ressalto que precisamos **ser um pesquisador desse lugar, precisamos fazer um planejamento coerente com a proposta de conteúdo para trabalhar a aula**, a qual somos responsáveis por organizar enquanto atividade e avaliação.

**#9** Se eu sou estagiário nesse lugar, eu preciso considerar a proposta curricular, mas eu também preciso **considerar quem são necessidades tão divergentes da escola regular**.

A professora destaca em seu discurso (Excertos #7, #8 e #9) a necessidade do estudante integrar-se ao ambiente da escola, para assim, vivenciar a experiência de ser o professor, com postura e posicionamentos de acordo com o papel que ocupa frente à classe. Essa representação do aluno no discurso da professora-participante indica o estagiário com um dos indivíduos responsáveis pela construção de sua prática, a qual parece materializada nas seguintes evidências linguísticas observadas no discurso da professora-participante: *autonomia assistida e co-responsabilidade*.

Enquanto a representação do professor observada indica o orientador de estágio como um mediador do processo de aprendizagem. As evidências linguísticas *todo o planejamento passe por mim, o estagiário e eu orientadora [...]* indicam que, por estarem em formação, os estudantes ainda necessitam da presença do professor, conferindo-lhe o papel de mediador dos significados em construção. Com isso, não tem fundamental importância nesse processo de construção formativa (VYGOSTKY, 2001). Dessa forma, de acordo com o discurso da professora-participante, podemos identificar tanto o professor orientador de estágio quanto o professor regente da escola, desempenhando um papel fundamental na formação dos estudantes através de suas atribuições (Exemplos #10, #11 e #12).

#10 Na orientação semanal, a minha postura aqui é que **todo o planejamento passe por mim, que eu possa discutir com vocês** sobre a sequência.

#11 Procuo dizer, nas reuniões e encontros teórico-práticos e de relatos aqui na universidade, que todos nós estamos aprendendo e que esse é um **espaço de grande aprendizagem**, então, tudo que eles, **regentes**, puderem **ajudar neste processo formativo**, porque eu não posso estar nas escolas com vocês, e ainda que eu pudesse, é **um momento de autonomia docente para vocês, uma autonomia ainda assistida e uma co-responsabilidade** que vocês vão tendo aos pouquinhos, **ao lado do regente**.

#12 Com esta escritura no processo formativo, também **o estagiário e eu orientadora podemos estar avaliando as propostas da universidade, avaliando a orientação de estágio**.

O discurso da professora enfatiza a ideia de uma aprendizagem colaborativa em que todos os participantes são beneficiados através da troca (NEWMAN; HOLZMAN, 1993) por meio da interação/*diálogo* entre os envolvidos na prática social (estagiários, orientadora e professores) (Excertos #13, #14 e #15).

Conforme Ticks (2009, p. 48), a interação “acontece, portanto, em um dado enquadre social e a ação do indivíduo no mundo mantém uma relação de interdependência com o contexto sócio-histórico no qual acontece” Dessa forma, a interação entre os sujeitos e o desenvolvimento da prática poderá trazer resultados significativos aos participantes (VYGOTSKY, 2001).

#13 Bom, acho que nós ainda estamos conquistando o espaço da escola, no sentido de que estamos **iniciando um diálogo** com alguns professores que estão lá. Muitos ainda não entendem que essa é uma **parceria** e que todos podem ganhar com isso, que **todos podem aprender**.

#14 Essas questões assim, de ser pesquisador do seu lugar, **ter responsabilidade total pelo planejamento da aula em diálogo obviamente com o regente e com o professor orientador** fazem parte do estágio de regência, além e também fazer... reger a sua aula, avaliar a sua aula e avaliar o aluno também.

#15 Toda a possibilidade de **diálogo** com reuniões, em reuniões, em conselhos de classe é indiscutível. O estagiário de regência precisa estar no conselho de classe para saber sobre os estudantes.

Nos excertos #13, #14 e #15, podemos observar que a necessidade de *diálogo* entre os **Linguagens & Cidadania, v. 19, número especial, jan./dez., 2017.**

participantes da prática é bastante enfatizada no discurso da professora. Esse diálogo, visto por Vygotsky (2001, p. 456) como “uma cadeia de reações”, poderá resultar na aprendizagem e trocas significativas entre os atores sociais envolvidos.

Portando, podemos observar no discurso da professora-participante características que parecem remeter a teoria sócio-histórico-cultural, o que sugere de acordo com seu discurso, ser a perspectiva de aprendizagem que a professora adota em sua prática nas disciplinas que ministra.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho teve como objetivo analisar as concepções de aprendizagem presentes no discurso de uma professora formadora. A partir das evidências linguísticas identificadas, foi possível inferir que, ao descrever a sua própria formação, a professora parece denotar uma concepção cognitivista, pois relata acerca de sua inserção em uma prática passiva, que revela uma experiencição individual, a qual resulta em uma construção interior do aprendiz sobre a prática de ensinar.

Nesse momento, em seu relato, a professora coloca-se como uma observadora dos acontecimentos a sua volta, sem interação com os envolvidos no processo, construindo sua própria aprendizagem de forma individual, sem a mediação de sua professora. Dessa forma, no espaço da sala de aula, a pesquisadora tinha autonomia para realizar as observações e atividades da forma mais significativa para ela, sem interações com os demais.

Outro fator significativo refere-se ao discurso da professora sobre a sua própria prática diária como orientadora de estágio. Nesse segundo momento, seu discurso sugere a perspectiva sociocultural, visto que em seu relato, ela destaca a importância de seus estagiários buscarem a interação com o meio e com os demais atores sociais. Dessa forma, podem ocorrer transformações significativas em suas atuações e, conseqüentemente, nos contextos escolares em que estão inseridos.

Por fim, é possível perceber princípios cognitivistas no discurso da professora ao descrever o seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, ao referir-se a sua própria prática, a participante parece apresentar influência da teoria sociocultural, visto que sua fala demonstra ser de uma profissional que percebe a importância de considerar todos os aspectos

histórico, culturais e sociais que envolvem o sujeito durante a sua intervenção de estágio supervisionado nos contextos em que irão se inserir.

Embora os resultados desta pesquisa específica tenham sido encerrados, ainda há muito que pode ser pesquisado e explorado pelos especialistas da linguagem nessa área de estudo, uma vez que as concepções de ensino e aprendizagem presentes no discurso dos professores de línguas podem apontar possíveis desafios na busca por soluções para muitos problemas enfrentados diariamente pelos demais professores da rede pública e privada em sua prática profissional. Sendo assim, entendemos que esse é um trabalho que não se encerra totalmente e que pode se constituir como um princípio para futuras pesquisas envolvendo o tema.

## 6 REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

CHOMSKY, N. A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, 35:1, 1959. p. 26-58.

\_\_\_\_\_. **Lectures on Governmente and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

\_\_\_\_\_. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986a.

\_\_\_\_\_. On the nature, use and aquisition of language: **Kyoto Lectures I**, ms, 1987.

\_\_\_\_\_. **Language and problems of Knowledge: The Managua Lectures**. Cambridge, Mass: The MITPress, 1988.

\_\_\_\_\_. **The Minimalist Program** Cambridge, Mass: The MITPress, 1995.

\_\_\_\_\_. A biolinguística e a capacidade humana. In: CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 311-332.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2ªed, 2001. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>> Acesso

em: jun. 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London/ New York: Routledge, 2003.

FRIEDRICH, J. A formação dos conceitos na criança. In: FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski - Mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 77-118.

KATO, M. A. A contribuição Chomskiana para a compreensão da aprendizagem de L2. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 44 (2), 2005. p. 39-57.

MUNARI, A. Ensaio. In: SAHEB, D. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 27-43.

MUNARI, A. Textos selecionados. In: SAHEB, D. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-26.

NEWMAN, F.; HOLZAMAN, L. Praxis: A zona de desenvolvimento proximal. In: NEWMAN, F.; HOLZAMAN, L. **Lev Vygotsky**: Cientista revolucionário. São Paulo: Editora Layola, 1993. p. 71-110.

PIAGET, J. **Ensaio de lógica operatória**. São Paulo: Editora Globo/EDUSP, 1976.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da primeira infância**. In KATZ, David. Psicologia das idades. São Paulo: Manole, 1988.

RIES, B.E. A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. In: LA ROSA, J. **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 5ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 103-113.

SANTOS, B. S. dos. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: LA ROSA, J. **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 5ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 121-143.

STAATS, A. W. Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade. In: **Arquivos brasileiros de psicologia**, 32(4), 97-116, 1980.

STETSENKO, A.; ARIEVITCHL, I. **Teaching, learning and development: a post-vygotskian perspective**, 2013. Disponível em:  
<<https://pdfs.semanticscholar.org/e57d/7927853180eff18bd89906ddf4ab8c5c31d4.pdf>>  
Acesso em: mar. 2017.

TERRA. M. O behaviorismo em discussão. Disponível em:  
<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>> Acesso em: mar.



2017.

TICKS, L. K. "O que eu faço e o que eu digo que faço": a metacsciência de professoras de inglês sobre teorias de aprendizagem. **Vidya**, Santa Maria, v. 28, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **SciELO**, v.09, n.01, Maringá, 2004. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000100016>> Acesso em: jun. 2017.