



CONCEITO DE APRENDIZAGEM EM DOCUMENTO PLANIFICADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR-FORMADOR

Alessandra Augusta Pereira da Silva¹

Vera Lúcia Lopes Cristovão²

RESUMO: A pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo analisar, por meio de Planos de Ensino, elaborado por docentes de um curso de Letras na área de Língua Inglesa, o conceito de aprendizagem subjacente a estes documentos. Os participantes da pesquisa são professores-formadores da área de língua inglesa e a geração de dados se deu na própria universidade. O conjunto de dados delimita-se nos Planos de Ensino aprovados a partir de reuniões de trabalho da área de língua inglesa para analisar quais concepções são, neles, recorrentes. Nesta direção é feita uma análise, a partir de pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, particularmente no que tange a sua adesão às teorias vigostkianas e marxistas. Essas análises delimitam-se às ideias subjacentes ao documento referente à aprendizagem a partir de seus itens específicos: Programa e Metodologia. Os resultados apontam para uma heterogeneidade de conceitos, evidenciando certo eletismo nos documentos analisados, ora de natureza materialista ora de natureza humanista. Ao mesmo tempo, há uma progressão de linguagem explícita, levando-nos a refletir sobre a práxis do professor formador, uma vez que acreditamos que uma determinada opção teórico-metodológica pode trazer implicações para a formação de professores de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem e desenvolvimento; plano de ensino; formação de professores de língua inglesa.

¹ UNESPAR/FECILCAM; UEL doutoranda (bolsista FAP). **Contato:** alessandrafecilcam@yahoo.com.br

² Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL); doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP; Bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013. **Contato:** veraluciacristovao@gmail.com

INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo se origina tendo como objeto de análise os Planos de Ensino das disciplinas de Língua Inglesa de um curso de Letras de uma instituição de ensino superior do estado do Paraná. Os Planos de Ensino referem-se especificamente aos das primeira e terceira séries do curso e partimos da premissa de que os planos de ensino influenciam (in)diretamente o trabalho pedagógico em sala de aula. Portanto, o conteúdo desse documento evidencia o que é basilar e o que é periférico no ensino de um curso de formação. A partir desta premissa, temos como pergunta geral deste artigo: Qual (Quais) é (são) o(s) conceito(s) de aprendizagem subjacente (s) aos Planos de Ensino de Língua Inglesa?

Iniciamos com um panorama geral sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e discussão sobre planos de ensino. Na sequência, apresentamos a metodologia e a análise realizada e, por fim, as conclusões aos quais chegamos.

APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E PLANOS DE ENSINO

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, se apropria dos fundamentos teóricos trazidos por Vigotski em que considera “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 2007, p.30-31) para a criação de uma unidade comum de análise da psicologia. Considerar as ações nesta perspectiva é considerar a evolução do ser humano no seu percurso histórico, não como ser natural, mas social em que a aprendizagem e desenvolvimento são conceitos nodulares.

Vigotski (2011) faz alusão à teorias desenvolvidas no campo da psicologia sobre o conceito de aprendizagem e desenvolvimento para refutá-las e introduzir sua própria concepção. Na sequência apresentamos um quadro da síntese dessas teorias para, na sequência discutirmos como a escola está situada atualmente, e enfim apresentarmos uma quarta concepção da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Concepção esta defendida neste trabalho.

QUADRO 1: Síntese das teorias de aprendizagem-desenvolvimento contestadas por Vigotski (2011)

| PRIMEIRA TEORIA | SEGUNDA TEORIA | TERCEIRA TEORIA |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Origem: Meumann e desenvolvida por Piaget. ✓ Aprendizagem e desenvolvimento como dois processos independentes entre si. ✓ A criança passa por estágios de desenvolvimento independente de estar em processo de aprendizagem. ✓ Aprendizagem é caudatória do desenvolvimento, necessidade de maturação dos estágio de desenvolvimento antes da aprendizagem. ✓ Os conceitos científicos deslocam os espontâneos e ocupam seu lugar, transformando-os. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Origem: Willian James. ✓ Aprendizagem e desenvolvimento são dois processos idênticos. ✓ O processo de formação de associação e habilidades serve de base tanto à aprendizagem quanto ao desenvolvimento. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Origem: Koffka ✓ posição intermediária ocupada entre as outras duas teorias (opostas) e tenta unificá-las. Desenvolvimento apresentar caráter duplo, por um lado é necessário distinguir o desenvolvimento enquanto maturação e que aprendizagem é desenvolvimento. |
| CRÍTICA | CRÍTICA | CRÍTICA |
| Dependência do desenvolvimento de certos estágios não é principal, mas subordinada. | Concepção básica do associacionismo. Atualmente Thorndike e a reflexologia. | Concepção contraditória em sua essência. |

Quadro 1: Teorias contestadas por Vigotski

Na primeira teoria, acima apresentada, o desenvolvimento é visto como processo de maturação sujeito às leis naturais. Na segunda, aprendizagem e desenvolvimento são processos idênticos, portanto a criança se desenvolve na medida em que aprende e na última, o desenvolvimento apresenta caráter duplo: ele é maturação e é aprendizagem.

Diferentemente dos conceitos trazidos no quadro acima, este artigo traz como defesa de que é na escola, ao pensar no modelo de sociedade que há hoje, o lugar privilegiado para que a aprendizagem ocorra. Esse é o espaço necessariamente mediado, onde a apropriação de instrumentos simbólicos tem papel basilar na formação do ser humano, como afirmam Sforni e Galuch (2009).

Isso implica pensar em questões como o papel da escola na sociedade em que estamos inseridos e no próprio modelo de sociedade em si. Custa pensar também no porque a escola tem assumido cada vez mais a função de assistencialismo e perdido, cada vez mais, seu papel fundamental: a aprendizagem.

Compreender essa mudança do papel da escola implica em pensar nela historicamente e dialeticamente para que haja possibilidade de superação do modelo social posto. Essa superação da

estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado. Para isso, precisa a sociedade de uma base material ou de uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, só podem ser o resultado natural de um longo e penoso processo de desenvolvimento. (MARX, 2011, p. 101). (grifos nosso)

Marx ressalta a livre associação do homem de forma consciente a um novo projeto de sociedade, portanto, essa nova sociedade está vinculada ao surgimento de um novo homem. Vigostki, ao propor uma Psicologia Geral, fez referência a esse novo homem e ressaltou em todas as suas investigações o quanto o conhecimento seria importante para que uma nova sociedade pudesse ser possível, sendo primordial, para isso, condições materiais que são resultados *de um longo e penoso processo de desenvolvimento*, fruto da história do desenvolvimento histórico do homem e, portanto, da sociedade. Assim, o conceito de aprendizagem é primordial para compreender como ele pode desencadear o desenvolvimento das funções psíquicas/psicológicas superiores (FPS). Os conceitos, nesse ponto de vista, são mediadores para que a pessoa possa agir no mundo³.

Para Vigotski (2011), os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas. A linguagem é, desta forma, um instrumento mediador, organizador do pensamento do sujeito (BRONCKART, 2007). Assim, a análise e a síntese desenvolvem-se no pensamento como uma atividade unitária. (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p.44).

METODOLOGIA

A coleta de dados deu-se em uma instituição superior estadual do estado do Paraná, no noroeste do estado e faz parte de um projeto de pesquisa maior, vinculado ao doutoramento no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da

³ Bronckart (1999/2003/2007) situa o agir no mundo como um dos objetos da psicologia.

Universidade Estadual de Londrina⁴. Os participantes são seis professores da área de língua inglesa da referida instituição, destes, cinco são professores efetivos com dedicação exclusiva e um professor é colaborador, com regime de trabalho de 40 horas semanais. Os Planos de Ensino das disciplinas de Língua Inglesa I, II, III e IV foram alterados em três reuniões da área de Língua Inglesa, doravante LI, formado pelos professores supramencionados, no mês de fevereiro de 2012.

A reflexão realizada nos documentos baseia-se primordialmente nos aportes teóricos do ISD, especificamente em sua convergência com o conceito de aprendizagem e desenvolvimento a partir de Vigotski. Focaremos no documento, tanto as condições de sua produção, já contextualizadas parcialmente neste artigo, bem como seu Plano Global, constituído das partes elementares do documento (BRONCKART, 2007).

AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NOS PLANOS DE ENSINO

Os Planos de Ensino do curso de Letras da instituição são formados por alguns elementos, a saber: ementa (1), objetivos (2), programa (3), metodologia (4), avaliação (5) e referências (6), além de elementos contextuais e pró-formais, tais como o cabeçalho e assinatura dos professores responsáveis por cada disciplina e coordenação de curso. Por ora, focamos no estudo dos itens Programas e Metodologia dos documentos aprovados. Iniciemos pela discussão do Programa da disciplina de LI I, do primeiro ano do curso de Letras. Para isso, apresentamos a seguir o recorte deste item (3. Programa da Disciplina), segundo o Plano de Ensino aprovado na instituição.

⁴ Para a pesquisa de doutorado, as professoras foram convidadas a participar de reuniões de área com o objetivo de planejar o trabalho da área de língua inglesa no curso. Os Planos de Ensino são resultados das três primeiras reuniões realizadas sendo, portanto, os primeiros dados gerados pela pesquisa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Compreensão e produção de textos orais e escritos:
 - 1.1 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais escritos:
 - 1º. Semestre – perfil, autobiografia, biografia;
 - 2º. Semestre - conto, resumo acadêmico.
 - 1.2 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais, revisando funções básicas da Língua Inglesa, envolvendo os gêneros textuais escritos: perfil, autobiografia, biografia, conto, resumo acadêmico.
2. Trabalho com as capacidades de linguagem (discursiva e linguístico-discursiva) elementares da Língua Inglesa:
 - 2.1 Verbos: auxiliares, principais, modais, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.
 - 2.2 Tempos verbais: presente simples, passado simples, futuro simples, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.
 - 2.3 Pronomes: pessoais, oblíquos, possessivos adjetivos, possessivos, demonstrativos, pronomes interrogativos.
 - 2.4 Artigos: definidos e indefinidos.
 - 2.5 Caso genitivo.
 - 2.6 Verbo haver.
 - 2.7 Adjetivos.
 - 2.8 Advérbios de frequência e de modo.
 - 2.9 Preposições: de lugar, de tempo.
 - 2.10 Conectivos.
 - 2.11 Noções de fonética (valor dos símbolos fonéticos da Associação Fonética Internacional).
3. Leituras complementares sobre Desenvolvimento Profissional:
 - 3.1 Artigos científicos ou outros textos sobre o papel da língua estrangeira e, mais especificamente, da Língua Inglesa na formação social do indivíduo e o processo de aprendizagem desta língua.

No Programa todo (2012) há um maior detalhamento dos conteúdos a serem trabalhados. Os conteúdos linguísticos foram pensados a partir dos gêneros selecionados. No entanto, percebemos que há ainda algumas estruturas linguísticas, ditas comuns, a alguns dos gêneros, que não foram contemplados, por exemplo, o discurso direto e indireto no gênero conto. Essa omissão de conteúdos gramaticais, ao nosso ver, evidencia uma lacuna no plano de ensino elaborado.

A sequência de gêneros textuais contemplados no Programa segue uma ordem de menor a uma maior complexidade. Tem-se, por exemplo, a seleção dos gêneros perfil, autobiografia e biografia no primeiro semestre. É claro que a complexidade das condições de produção e das estruturas linguístico-discursivas do primeiro ao terceiro gênero contemplado no Programa sofre significativa mudança. Assim, percebemos que a aprendizagem, nos Programas elaborados, se apresenta com caráter processual e ascendente em termos de nível de complexidade, adquirindo o professor um papel fundamental, para que ao partir da zona de desenvolvimento imediato/proximal do aluno, este possa chegar a uma zona de desenvolvimento real a partir dos conteúdos ensinados.

Assim, “A zona de desenvolvimento imediato é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento”, segundo Vigotski (2011, p. 331).

A quebra aparente de sequenciação no Programa se dá entre os dois últimos gêneros contemplados: o conto e o resumo acadêmico. Por qual motivo? O resumo acadêmico, apesar de depender de leituras de artigos para sua efetivação, a sua leitura e produção é aparentemente muito menos complexa que a leitura e produção do conto. Essa diferença de complexidade é revelada pelas estruturas linguístico-discursivas presentes em cada um destes gêneros. No entanto, os professores têm a possibilidade de focar na compreensão oral e escrita no gênero conto e como atividades de produção textual, utilizar o gênero resumo acadêmico. Além disso, ao resumir um texto, sabemos que o aluno precisa ter a consciência do que é essencial no texto e o que é periférico nele. Assim, o último gênero selecionado para o Programa, em um primeiro momento parecendo ser um gênero menos complexo que o conto, revela-se como um gênero altamente complexo quando se considera sua produção atrelada à compreensão de seus respectivos textos na íntegra, bem como quando se contempla tanto a compreensão quanto a produção textual oral e, neste caso, escrita.

Em relação aos *Textos complementares para a formação profissional*, no ano de 2012, os artigos do Plano de Ensino são selecionados a partir do papel de se aprender uma língua estrangeira (LI, nesse caso) para a formação do indivíduo, bem como do processo de *aprendizagem* desta língua, diferentemente de anos anteriores. Dessa forma, há uma corroboração ainda que, porventura, inconsciente, de que “A tomada de consciência e a apreensão ocupam o primeiro plano no desenvolvimento de igual maneira na aprendizagem de gramática, escrita, aritmética e até quando analisássemos os conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2011, p. 325) (grifo nosso).

No entanto, nos questionamos como os conteúdos apresentados no Programa da disciplina seriam abordados. Assim, analisamos o item Metodologia (item 4 do Plano de Ensino). A seguir apresentamos o item retirado do Plano de Ensino do primeiro ano de Letras, aprovado na instituição.

4. METODOLOGIA

Teoria de ensino como suporte e fundamentação da práxis: Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1997/1998), Ensino de Gêneros (BAKHTIN, 1992/1999/2003; BRONCKART, 1999/2009; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

As aulas serão:

1. Expositivas;
2. Interativas

ARTEFATOS:

1. Simbólicos: gêneros textuais
2. Materiais: material impresso (textos, atividades), data show, aparelhos audiovisuais, internet, dentre outros.

Não há mudanças na metodologia adotada no Plano de Ensino. Mas, ao expor que as aulas serão *expositivas e interativas*, a leitura do documento leva-nos a uma conclusão e duas questões levantadas. Primeiramente, o fato das aulas serem expositivas evidencia que o professor, no texto analisado, é visto como aquele que, de fato, é responsável pelo ensino. É ele quem vai introduzir os conceitos a partir daquilo que ainda não foi apropriado pelo aluno, ou seja, atuando na sua zona de desenvolvimento imediato.

No entanto, uma observação sobre qual é a concepção de “interativas” adotada no Plano é cabível aqui. Mesmo o silêncio, baseado em conclusões de Bakhtin (1997) – já é em si mesma, uma resposta ao interlocutor. Qual seria o significado do termo no texto? Por fim, outra questão é sobre a terminologia associada a Vigotski (sociointeracionista). Conforme Duarte (1999), no Brasil, esse, entre outros termos, tais como socioconstrutivismo, sociointeracionismo-construtivista e construtivismo pós-piagetiano são comumente encontrados, embora elas não apareçam na obra de Vigotski. Como sua obra tem como princípios a história e a sociedade na formação do sujeito, Duarte prefere manter o termo Teoria Sócio-Histórica. No entanto, vale um estudo mais detalhado acerca da terminologia utilizada no Plano e quais são seus fundamentos reais para emitirmos uma conclusão ainda que parcial sobre esta questão, mas não o faremos nesse artigo por falta de espaço.

A seguir apresentamos a análise do Programa da disciplina do terceiro ano. Ele está dividido em três partes: uma voltada para o ensino da língua, o segundo para atividades prático-pedagógicas e o outro relacionado a outras dimensões do trabalho docente. A primeira tem natureza similar ao apresentado no Programa da disciplina de LI

I, com a exceção de que há a omissão dos aspectos linguísticos contemplados nos gêneros selecionados, provavelmente, gerada por dificuldades similares ao que apresentamos na análise do primeiro Programa em relação à necessidade de maior sistematização do gênero. As segundas e terceiras parte do Programa (itens 5. E 6.) focam, além da aprendizagem, o aspecto do ensino. Este elemento acrescentado revela mais uma vez o aspecto de progressão gradual dos Programas.

A opção humanista de Freire e a opção por temas é o que destoa da proposta anterior de gêneros. Afinal, a disciplina privilegia o ensino por meio de gêneros ou por meio de temas? A partir da leitura do documento, observamos claramente que há uma fusão entre eles. Tal fusão é possível? Somente a análise do próximo item apresentado no Plano de Ensino todo pode nos auxiliar a responder essa e outras questões levantadas no início dessa análise.

A seguir, o item Metodologia.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Os encontros serão norteados pela teoria socio-interacionista (Vygotsky, 1989 e dialógicos de Bakhtin, 2005), sob o formato de seminários, debates, exposição oral, apresentação de tópicos por equipe em pares e em grupos. (NR: (grifo nosso))

Algo importante de se observar no item Metodologia é que o foco da disciplina está nas atividades desenvolvidas pelos alunos, em sala de aula. Essa parte da metodologia deixa como lacuna a centralidade do processo de aprendizagem no aluno, princípios estes da Escolanovista. O cuidado necessário aqui é: qual é o papel do professor nessa aula, ele tão somente mediará as “discussões, seminários” ou ele fará interferências expositivas, de forma sistematizada, dos conteúdos trabalhados? Nessa linha, Libâneo (2012, p. 24) crítica práticas que “incluem, ao menos, algumas orientações teóricas do movimento mundial da educação nova, o movimento *Educação para Todos* (*Declaração de Jomtien*), a pedagogia de Paulo Freire, as teorias do cotidiano e das redes de conhecimento e a teoria curricular crítica.”

Acreditamos que a afirmação de Libâneo expressa e sintetiza a metodologia de ensino presente neste Plano de ensino, já que ela é uma fusão de teorias e prioriza as atividades em que o aluno é o centro do processo de ensino e não o professor.

Por fim, após a análise de ambos Planos de Ensino, chegamos a algumas conclusões, são elas:

Não há uma única concepção de aprendizagem presente no documento. Em alguns momentos percebemos claramente uma adesão, ou uma intenção de adesão ao conceito de aprendizagem tal como proposto na teoria de Vigotski. Em outros momentos, contudo, percebe-se que outras correntes, primordialmente, da Escolanovista permeia o documento. Os conceitos de aprendizagem subjacentes aos Planos de Ensino de LI abrangem tanto a aprendizagem como apropriação de conhecimento científico, ao trazer, por exemplo, GTs como base, estruturas linguísticas; a aprendizagem como espaço de reflexão. (Metodologia “debates...”); a aprendizagem como apropriação de conhecimento (cotidiano e científico) e a aprendizagem como apropriação intuitiva de conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática (metodologia... debates) – com foco no aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto retomou o conceito de aprendizagem preconizado por diferentes autores, mas com defesa daquele defendido por Vigotski ao analisar os Planos de Ensino revisados por um grupo de professores de um curso de Letras. A análise mostrou-nos que os conteúdos (Programa) apresentam uma forma crescente em termos de complexidade em seu interior revelando que os professores tem ciência (ou de forma intuitiva) de que o ensino precisa se ater a ZDI para que a aprendizagem, de fato, ocorra e eventualmente o desenvolvimento. No mesmo documento, percebe-se ainda um ecletismo de correntes metodológicas de ensino, em que há tanto um ensino baseado em gêneros quanto em temas, uma com base no materialismo (Bronckart) e outra no humanismo (Paulo Freire). No item metodologia há também tanto a interação como fator basilar na sala de aula, quanto há espaço para uma leitura – interpretação de que é o aluno na sala que é responsável pelo seu aprendizado – evidenciando uma correlação com a teoria reflexiva e humanista.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. M.E.Galvão. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes. 1997.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA. **Psicologia e Pedagogia I**. Lisboa: Estampa, 1991.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo, Autores Associados, 1999, 98 p.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.38, no.1, Jan. / Mar. 2012, p.13-28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. **Livro Primeiro: o processo de produção do capital**. Tradução Reginaldo Sant'Anna – 28^o. Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SFORNI M.; GALUCH, M.T.B. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: Lizete Shizue Bomura Maciel; Nerli Nonato Ribeiro Mori. (Org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 117-134.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2011.