

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

WALDIRENE MARIA PAULINO FERREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA**

ALFENAS/MG

2022

WALDIRENE MARIA PAULINO FERREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Linha de Pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

ALFENAS/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Ferreira, Waldirene Maria Paulino .

As contribuições da teoria-histórico cultural para os processos de ensino-aprendizagem de segunda língua / Waldirene Maria Paulino Ferreira. - Alfenas, MG, 2022.

85 f. : il. -

Orientador(a): Olavo Pereira Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Teoria histórico-social. 2. Segunda língua. 3. Teoria da atividade. 4. ZDP. 5. Formação de professores. I. Soares, Olavo Pereira, orient. II. Título.

WALDIRENE MARIA PAULINO FERREIRA**AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 4 de outubro de 2022

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP-SP

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior**, em 06/10/2022, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Usuário Externo**, em 06/10/2022, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celso Ferrarezi Júnior, Professor do Magistério Superior**, em 06/10/2022, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0828340** e o código CRC **E4998832**.

Dedico este trabalho a todos os alunos para os quais tive e tenho o prazer de lecionar, pois são meu combustível diário nesta trajetória de vida e a razão para eu continuar a aprender. E aos meus mestres, que iniciaram meu caminho na construção de quem sou e que me deram a esperança de que com a educação podemos transformar as pessoas e o mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente tenho que agradecer a Deus pela força e coragem que me concede todos os dias para seguir firme no propósito de ser uma educadora.

À minha família nas figuras de minha mãe e minha avó de 101 anos, que está viva para ver sua neta, a primeira professora da família, tornar-se uma mestra em educação, romper um ciclo cuja realidade social impede a muitos profissionais de chegarem até aqui.

Ao meu marido Júlio, pelo apoio incondicional neste percurso que causou ausências, renúncias e abdições. Aos meus filhos Vanessa, Julinho e Alexandre por serem a razão principal do meu viver e aos quais quero deixar um exemplo de dedicação aos estudos e persistência na busca pelos objetivos que nos deixam mais felizes, ainda que pensemos que seja tarde.

Ao meu professor e orientador e Dr. Olavo Pereira Soares, por ter aceitado me orientar e que pacientemente me mostrou outra perspectiva de estudo para a abordagem da segunda língua através deste maravilhoso referencial da Teoria histórico-cultural. A ele meu respeito, admiração e gratidão por tantos ensinamentos.

À Universidade Federal de Alfenas, em particular aos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo respeito a todos nós, alunos.

À professora Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e ao professor Dr. Celso Ferrarezi Jr. por aceitarem o convite para estarem na minha banca de qualificação e defesa. Suas observações foram extremamente importantes para meu aprofundamento neste trabalho de pesquisa. E aos demais professores da UNIFAL/MG, dos quais tive o prazer de receber ensinamentos durante o período do Mestrado.

Aos meus colegas de caminhada no Mestrado, em especial à minha amiga Dalva Volpe, pela amizade verdadeira e apoio imprescindível.

Aos meus colegas de profissão da E.E. Padre Piccinini em Paraguaçu/MG pela convivência harmoniosa e amizade. E aos meus colegas de intercâmbio da Edição 2014 do Programa de Desenvolvimento para Professores de Língua Inglesa (PDPI), pelo compartilhamento de experiências que me fizeram querer buscar mais conhecimentos.

A todos os meus professores, os quais tenho muito respeito e admiração por terem passado pela minha vida e aos meus alunos presentes nesta jornada em todas as instituições que já trabalhei - EEPL, EEPP e CCAA, mais que alunos, são meus amigos e minha inspiração.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

(...) Gostaria de insistir na ideia da educação como humanização, socialização e singularização que permite fundamentar o princípio de uma mundialização-solidariedade. Farei isso a partir da questão da educação. O que é educação? É o processo pelo qual um “filhote” da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiram sobreviver rapidamente sozinho, apropria-se, graças a mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, de práticas, de formas subjetivas, de obras. Essa apropriação lhe permite tornar-se, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano membro de uma sociedade e de uma comunidade e um sujeito singular, absolutamente original. A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. (...)

RESUMO

Neste trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica de estudos relacionados à Teoria-Histórico cultural com o objetivo principal de apresentar as contribuições desta teoria para os processos de ensino e aprendizagem de segunda língua. Através das premissas e proposições da Teoria Histórico-cultural visamos trazer para a atualidade reflexões que podem abrir caminhos e abordagens no ensino de segunda língua. O desafio foi aprofundar essas ideias pensando no contexto escolar brasileiro, que ainda está muito ancorado em princípios mercadológicos ou depositários de informações, em detrimento do que preconiza a Teoria Histórico-cultural, que é de elevar o desenvolvimento humano. Acreditamos que as análises bibliográficas e teóricas estudadas possam contribuir para a melhoria dos estudos sobre ensino e aprendizagem de segunda língua nas instituições escolares, nos cursos de formação de professores de línguas, nas suas práticas docentes, na elaboração de leis e currículos. Concluiu-se com a pesquisa que é possível melhorar as práticas escolares considerando o referencial teórico da Teoria Histórico-cultural, com especial destaque para os conceitos de atividade, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e vivência.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural; segunda língua; teoria da atividade; ZDP; formação de professores.

ABSTRACT

In this work, a bibliographic research of studies related to the Cultural-Historical Theory was done with the main objective of presenting the contributions of this theory to the second language teaching and learning processes. Through the premises and propositions of the Cultural-Historical Theory, we aimed to bring to the present time reflections that can open new paths and approaches in second language teaching. The challenge was to deepen these ideas thinking about the Brazilian school context, which is still very much anchored in market ideas or depository of information to the detriment of what the Cultural-Historical Theory advocates, which is to enhance human development. We believe that the bibliographic and theoretical analyses studied can contribute to the improvement of studies about second language teaching and learning in school institutions, in language teacher training courses, in their teaching practices, in the elaboration of laws and curricula. The research concluded that it is possible to improve the school practices considering the Cultural-Historical Theory, with special emphasis on the concepts the activity, mediation, zone of proximal development and experience.

Keywords: Cultural-historical theory; second language; activity theory; ZPD; teacher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMFALE	Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizizes de Línguas Estrangeiras
ASL	Aquisição de Segunda Língua
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SIELE	<i>Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LINGUA, LINGUAGEM E PENSAMENTO	12
2.1	O debate inaugurado por Vygotsky	13
2.1.1	Premissas e proposições.....	16
2.1.2	A linguagem, a língua e a fala em suas relações com o pensamento.....	17
2.1.3	A língua materna como propulsora da segunda língua	25
2.2	A mediação e a zona de desenvolvimento proximal nos processos de aquisição de segunda língua.....	30
2.2.1	A internalização e a apropriação: movimentos fundamentais no processo de aquisição de segunda língua	37
2.2.2	Conceitos espontâneos e científicos no processo de desenvolvimento de segunda língua.....	40
3	A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DE SEGUNDA LÍNGUA	45
3.1	O conceito de atividade de Leontiev	46
3.2	A necessidade como fator que impulsiona as atividades de ensino-aprendizagem.....	51
3.3	Motivos e motivações e o aprendizado de segunda língua	53
3.3.1	O motivo na gênese da atividade humana segundo Leontiev, e os consequentes impactos na aquisição de segunda língua	57
4	PROPOSTA À DOCÊNCIA A PARTIR DA ANÁLISE DA TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL.....	65
4.1	Aspectos didáticos, pedagógicos e curriculares no aprendizado de segunda língua	68
4.2	Cultura cotidiana nos processos de ensino e aprendizagem.....	72
4.3	Conhecimento prévio, tradição escolar na aprendizagem da segunda língua	75
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	77
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o aprendizado da segunda língua tem uma importância muito especial para professores graduados em Letras, com habilitação em segunda língua ou língua estrangeira, bem como para aprendizes e estudiosos em geral, principalmente quando a abordagem dessa temática vai na contramão do senso comum.

Dois grandes desafios se colocaram no percurso desta pesquisa, um deles: não considerar somente a língua inglesa como foco principal do estudo, mas abranger o ensino de segunda língua em geral, tendo como resultado principal da aprendizagem o desenvolvimento humano; e o segundo, diz respeito aos embates que existem entre o ensino de segunda língua e as questões globais e mercadológicas que estão extremamente enraizadas nas atividades escolares. Muitas vezes essas atividades são influenciadas por currículos ocultos que impedem profissionais da área de ter a percepção de outras possibilidades que podem impulsionar o ensino da segunda língua.

Vivemos em uma sociedade que é constantemente bombardeada por apelos da globalização e do mercado, e de que aprender uma segunda língua abre portas e projeta o indivíduo profissionalmente, sendo esse o padrão motivador para o aprendizado de um novo idioma. No entanto, para além da formação para o mercado de trabalho, pretendemos demonstrar com esta pesquisa e oferecer a todos os interessados no estudo da segunda língua, professores e aprendizes, uma visão de que esse aprendizado pode elevar as funções psicológicas superiores e contribuir no processo de desenvolvimento humano.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições da Teoria Histórico-cultural nos processos de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Ao aprofundar nessa discussão o intuito é que este estudo, de caráter teórico, possa colaborar e servir de base para os cursos de formação de professores, a fim de abordar conceitos como desenvolvimento humano, mediação, motivo, necessidade, vivência e cultura, com vistas a entender melhor a dinâmica sobre as motivações dos sujeitos sociais em se aprender uma segunda língua.

A revisão de literatura e o debate teórico foi organizado em três seções.

A primeira seção trata da Língua, Linguagem e Pensamento que no contexto da Teoria Histórico-cultural, ressalta a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, destacando que é através das relações sociais que a linguagem se desenvolve.

Como a inserção da segunda língua nas sociedades é um elemento cultural, é importante compreender o porquê de a tradição escolar ter dificuldade de impulsionar esse aprendizado. Será que os alunos não querem aprender? Será que eles não têm interesse para esse aprendizado ou não têm motivos para aprender? No entanto, no contexto escolar, há de se acreditar que todos estão propensos a aprender, e as premissas da Teoria Histórico-cultural nos ajudam a entender que uma segunda língua proporciona maior capacidade de comunicação e interação dos indivíduos com a sociedade na qual está inserido.

Esta seção aborda também a importância da língua materna como propulsora da segunda língua, além das hipóteses da fala privada e da interlíngua como processos que auxiliam no aprendizado de um outro idioma. A mediação é um conceito vital, assim como o conceito de zona de desenvolvimento imediato, internalização e apropriação. O debate sobre as relações entre conceitos espontâneos e científicos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento nos ajudam também se destacam nesse momento da análise.

Na segunda seção é apresentada a Teoria da Atividade de Aléxis Leontiev, cujo propósito é servir como suporte teórico para estudar as formas de desenvolvimento do indivíduo a partir de suas práticas sociais. Veremos que a dinâmica da atividade depende das relações humanas e sociais assim como da vida em sociedade, pois fora desse contexto a atividade não existiria. Com base na teoria de Leontiev, os conceitos de motivos e necessidades são abordados de forma nos ajudar a analisar os processos de aquisição da segunda língua.

A última seção deste trabalho apresenta algumas proposições para docência no processo de ensino e aprendizado de segunda língua assim como para a formação de professores. Abordaremos também a importância dos aspectos didáticos, o conceito de vivência e cultura e a relação entre desenvolvimento e os conhecimentos prévios dos estudantes. A questão primordial nessa seção é buscar compreender como as práticas escolares podem, junto com os motivos e as aspirações docentes, contribuir para que o maior número de alunos aprenda uma segunda língua em contexto escolar.

Com o intuito de abordar uma percepção que contrasta ao estabelecido pelo senso comum, de que o aprendizado de segunda língua traz apenas benefícios profissionais e mercadológicos, este trabalho se propõe ao debate teórico com princípios da Teoria Histórico-cultural. Com tal debate, visamos contribuir para o desenvolvimento e elaboração de propostas didático-pedagógica para o ensino da segunda língua no contexto escolar brasileiro.

2 LÍNGUA, LINGUAGEM E PENSAMENTO

A Teoria Histórico-cultural ressalta a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, destacando que é através das relações sociais do ser humano que a linguagem se desenvolve. A partir dessa relação dialética, entre sujeito, sociedade o ser humano se modifica e modifica o ambiente (MARX, 2011). Ao transformar o meio para atender às suas necessidades básicas, o ser humano transforma a si mesmo, a sua cultura e a sua história.

Na reflexão teórica sobre as premissas e proposições da Teoria Histórico-Cultural acerca das relações entre língua, linguagem e pensamento, nós objetivamos abordar a concepção de aprendizagem por ela elaborada, às fases de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a relação existente entre o pensamento e a linguagem e a colaboração que essa teoria tem para o ensino de segunda língua¹. Vygotsky e seus colaboradores desenvolveram estudos na tentativa de reunir, em um mesmo modelo explicativo, a dimensão sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Constatamos com este estudo que as pesquisas de Vygotsky e seus desdobramentos didáticos, apresentam-se como construtos fundamentais à compreensão da aquisição da segunda língua e destacamos alguns conceitos e categorias fundamentais, tais como: interação, mediação, apropriação e, por conseguinte, a linguagem e a fala privada surgem como um dos mediadores da relação sujeito e objeto. Nesta mesma pesquisa, os conceitos espontâneos e científicos nos fazem pensar a relação do aprendizado quando situado no ambiente escolar, entendendo sua relação na promoção do desenvolvimento das capacidades humanas.

Embora Vygotsky não tenha pesquisado a aquisição de segunda língua, os pressupostos de sua teoria do desenvolvimento humano têm influenciado estudos sobre o tema. A questão do desenvolvimento da mente era a chave para a Teoria Histórico-cultural, assim como o pensamento e a linguagem e a origem das funções da consciência ocuparam um lugar de destaque nas suas investigações.

¹ Há 3 possibilidades de se referir ao estudo sobre segunda língua. O interesse sobre o estudo de como são aprendidas as línguas estrangeiras intensificou-se após a década de 1960. Para referir-se a tais estudos, cunhou-se o termo aquisição de segunda língua **ASL** que não restringe seu estudo apenas às línguas estrangeiras aprendidas em consequência de uma vivência no exterior, ou seja, no país onde aquela língua é L1. **A segunda língua** ou **L2** remete genericamente a qualquer língua estrangeira, mesmo as que aprendemos por meio de educação formal em sala de aula. Pode-se definir aquisição de **L2** como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua **L1**, dentro ou fora de sala de aula, e **ASL** aquisição de segunda língua como o estudo de tal ocorrência. Optamos por manter o uso do termo segunda língua neste trabalho (grifos nossos).

Nesta pesquisa, os conceitos e debates da Teoria Histórico-cultural por nós analisados são os seguintes: mediação; zona de desenvolvimento proximal; apropriação e internalização; o debate sobre os conceitos espontâneos e científicos na formação do pensamento. A fala privada e a fala interior são inseridas como sendo um dos principais construtos sobre o entendimento da aquisição de segunda língua dentro da teoria.

Creemos que essa teoria apresenta suporte para o entendimento do processo de aprendizagem em estudo, pois, com o uso de mediadores sociais e a consideração dos processos comunicativos e interacionais, pode-se promover uma potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem quanto à compreensão dos processos de aquisição de segunda língua. Outro debate por nós analisado refere-se a análise do uso da língua materna para aprender uma segunda língua.

Temos a convicção de que, com o aprofundamento desses conhecimentos, teremos mais possibilidades de propor processos de ensino-aprendizagem de línguas mais consistentes, que elevem a capacidade do desenvolvimento humano dos indivíduos. Por meio de referenciais da Teoria Histórico-Cultural, nós procuramos analisar as dificuldades e propor soluções, com a finalidade de estabelecer um elo com a prática pedagógica e a atividade docente.

2.1 O debate inaugurado por Vygotsky

Na concepção de Vygotsky, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem. Os estudos de Vygotsky sobre a aprendizagem decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade, ou seja, no trabalho transformador da natureza e do próprio homem (VYGOTSKY, 1995). Vygotsky toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano. Em suas palavras fica muito evidente que na ausência do outro, o homem não se constrói.

Vygotsky atribuí um papel preponderante às relações sociais no processo de desenvolvimento humano. A vida social e a socialidade se refere às interações que o indivíduo estabelece a fim de conviver, e que é concretizada pelo ser humano na medida em que são criadas condições para essa interação ocorrer, e cujas formas podem ser vistas e expressas em produções culturais e interações dos indivíduos.

Atualmente, as palavras “social” e “cultural” são usadas, via de regra, para se referir às interações de toda ordem e, desse modo, às vezes esses conceitos se esvaziam e adquirem significados excessivamente generalizados. Segundo Sirgado (2000), tal generalização não permite que esses conceitos possam fundamentar um modelo de desenvolvimento humano tal

como o proposto por Vygotsky, a menos que sejam devidamente circunscritos no contexto teórico em que eles são utilizados.

O termo “social” é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes, e não permite, por si só, explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana; e da mesma forma o termo “cultural”, que se trata de um conceito entendido e utilizado pelos autores de formas diferentes, o que exige que seja devidamente conceituado no contexto próprio em que é utilizado por Vygotsky.

Consideramos isso de suma importância, pois nos dá o perfil do autor como pensador da natureza humana, constituindo o núcleo da sua obra. Trata-se de uma problemática complexa cuja análise mais profunda escapa aos objetivos deste trabalho, mas, dada a sua importância, não pode passar despercebida para o entendimento do que ele achava ser o social e o cultural.

Saber que a cultura é, *a priori*, oriunda do social nos ajuda a entender, por exemplo, que a aquisição de uma segunda língua por uma determinada população ou grupo social passa necessariamente por relações e processos em que essa atividade esteja inserida na cultura dos indivíduos envolvidos. Depreende-se que o desenvolvimento poderá ocorrer a partir do momento em que houver um elemento cultural externo que favoreça o avanço das capacidades psíquicas. E, nesse caso, a segunda língua passaria a ser um aprendizado com sentido social, pois a dinâmica dos processos de desenvolvimento dessa capacidade teria mais sentido nas relações interacionais e como consequência o desenvolvimento intelectual

Assim, toda função psíquica superior passa inicialmente por uma etapa externa de desenvolvimento, uma função social (VYGOTSKY, 1995). O ensino da segunda língua deveria estar atrelado à utilização de meios culturais ou artefatos culturais, seja na fase infantil ou até mesmo na fase adulta, e isso poderia alterar as formas operacionais de pensar e de reproduzir a linguagem e desenvolver as funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1995) afirma que a atividade consciente do homem pode alterar o meio e, assim, o meio modificar o homem - e, portanto, a aquisição de linguagem, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, preconiza a transformação do meio e do indivíduo em suas relações sociais. Sendo assim, para que um indivíduo adquira uma segunda língua, que venha a ser um instrumento de sua atividade psíquica, é necessário que ele passe por um processo dialético de valorização da segunda língua no contexto social de sua convivência. Esses dois processos alteram o sistema de pensamento e linguagem do indivíduo. Consequentemente, conforme Paiva (2014), a linguagem em uso influencia o aprendiz e é influenciada por suas práticas

sociais em um processo contínuo de organização e reorganização, paradoxalmente estabelecido em graus de liberdade e dependência.

Por essa razão, as posições teóricas divergentes decorrem de funções existentes no indivíduo, quer em forma embrionária ou acabada, restando à vida coletiva desenvolvê-las e por conseguinte complexificá-las. A origem da complexidade psíquica corresponde, portanto, à própria complexidade objetiva da vida social e, no tocante ao significado que confere à palavra "social", Vygotsky destaca:

em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento (VYGOSTKY, 1995, p. 151).

Adquirir uma segunda língua nos tempos atuais evidencia que esse movimento da atividade social, das dinâmicas sociais globalizadas e dos intercâmbios culturais cada vez mais próximos de nossa realidade - e quando dizemos intercâmbios culturais não nos referimos às viagens de intercâmbio, mas sim à troca de informações culturais de toda ordem - têm conduzido essa abordagem a um nível de discussão sobre a real importância da aquisição de uma segunda língua. Muitas vezes, ao observar as atividades de ensino de língua estrangeira, sejam elas dentro ou fora do ambiente escolar, fica evidente a importância e o foco dados às questões estruturais do idioma, em detrimento de questões importantes como a relevância do contexto sociocultural no processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento e das funções psíquicas.

Vygotsky (1995) atribuía grande importância ao domínio da cultura no processo de desenvolvimento psicológico da criança. Por isso, voltou-se para o estudo das relações entre cultura e desenvolvimento, trazendo inúmeras contribuições para o campo da educação. Ele foi professor e certamente por isso compreendesse bem essa relação em que a instrução está em primeiro plano, em que as formações culturais são privilegiadas mais como "instrumentos" do que como sistemas ou estruturas internas do indivíduo nos quais a prática pedagógica está sempre em primeiro plano. Vygotsky afirmava, por exemplo, que até então os psicólogos haviam estudado o processo do desenvolvimento cultural na educação de maneira unilateral, uma vez que apenas procuravam averiguar quais capacidades condicionavam a possibilidade do desenvolvimento da criança e em quais funções o pedagogo deveria se apoiar para desenvolver e aprimorar o processo de desenvolvimento das capacidades. No entanto, o que ele julgava ser importante era o estudo do desenvolvimento de uma maneira mais ampla, em que os processos psicológicos mais complexos, ou seja, aqueles que nos diferenciam, fossem aprimorados no e pelo aprendizado (VYGOTSKY, 2009).

A Teoria Histórico-cultural enfatiza o papel fundamental da interação no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, desse modo, podemos afirmar que a escola se apresenta como um local privilegiado, por poder proporcionar a alunos e alunas participação em atividades socialmente mediadas, seja com o professor ou em pares. O ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa. Dessa forma, a instrução é um elemento essencial ao desenvolvimento e ela acontece na interação social entre os indivíduos e em termos de conceitos específicos que ocorrem em ambiente escolar.

2.1.1 Premissas e proposições

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a psicologia e a pedagogia são inúmeras e todas de suma importância. No contexto em que Vygotsky desenvolveu os seus estudos, grande parte do mundo vivia os efeitos das transformações pós-revolucionárias na Rússia². A produção científica de Vygotsky foi muito intensa e, apesar de breve foi extremamente frutífera, tendo sido ele responsável por trabalhos fundamentais nas mais variadas áreas da psicologia.

A área pela qual Vygotsky mais se interessou concentrava interesse sobre o desenvolvimento da mente humana. Ele criou uma teoria fundamental do desenvolvimento da consciência e mente que ainda tem significado prático importante para a educação de crianças e para a educação em geral.

O “fenômeno Vygotsky”, conforme cita Daniels (1995), tem várias causas singulares, cuja investigação explicará sua legitimidade histórica. Ele se envolveu com as ciências humanas nos anos de preparação, realização e consolidação dos primeiros resultados da maior revolução social da história. Sua visão de mundo desenvolveu-se nos anos da Revolução Russa e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências ideológicas relacionadas à compreensãodas forças essenciais do homem e das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista de sua época.

Esse pensamento manifestou-se plenamente na filosofia materialista dialética na qual baseou seu próprio ponto de vista sobre a palavra. E, é claro, também se baseou em várias ideias de seus predecessores e contemporâneos, pois em ciências a evolução das ideias se dá no avanço das pesquisas, nas investigações dos problemas e na busca de repostas, pois as perguntas nunca cessam.

³ Vygotsky nasceu em Orsha, em 1896, cidade que atualmente pertence à Bielorrússia.

2.1.2 A linguagem, a língua e a fala em suas relações com o pensamento

A linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades mentais, pois ela é a principal ferramenta de mediação entre os indivíduos. Para Vygotsky (2009) a linguagem possui duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante, além do pensamento verbal que nos ajuda a interagir com a realidade em que vivemos. É por meio das palavras que o ser humano organiza o seu pensamento. Um dos grandes saltos evolutivos do homem em relação aos outros animais se deu quando ele adquiriu a linguagem verbal, ou seja, quando aprendeu a verbalizar seus pensamentos.

A palavra é onde a interação entre linguagem e pensamento pode ser estudada e aprofundada, pois em sua forma interna possibilita a compreensão do desenvolvimento das capacidades humanas. Segundo Vygotsky, “uma palavra não se refere a um único objeto, mas a um grupo ou a uma classe de objetos. Cada palavra já é uma generalização” (VYGOTSKY, 2009, p. 9). O reconhecimento de que a palavra é uma generalização é uma ideia básica que Vygotsky tem sobre pensamento e linguagem. Para ele, a palavra é também um pensamento e, ao mesmo tempo em que a palavra pertence ao reino do pensamento ela também pertence ao reino da linguagem.

Língua e linguagem são conceitos que se confundem. Linguagem é algo mais abrangente, pois é um conjunto de processos que torna possível a aquisição e o emprego de qualquer ato de comunicação. A língua é algo mais restrito: é o que permite a comunicação através de um sistema ou códigos, que servem para transmitir opiniões, ideias, conceitos e que permite a interação entre pessoas. Ela é comum a um conjunto de pessoas pertencente a uma região, uma comunidade ou um país, mas não pertence a uma só pessoa, porque uma única pessoa, de modo isolado, não consegue alterá-la. Todavia, a língua sofre alterações, porque é um código mutável que acompanha e participa nas modificações que ocorrem na sociedade. Por essa razão afirmamos que existe uma correspondência entre língua e cultura, uma vez que ambas influenciam, modificam uma à outra e uma exprime a outra (MURRIE, 1995).

Assim, a língua permite a construção do pensamento e ainda a expressão da visão conjunta de um povo em relação ao mundo. Desse modo, ao utilizar uma língua de modo a transcender o sentido que contém o texto oral ou escrito, juntam-se valores e práticas sociais a ela associadas, permitindo a cada um inovar na sua forma de pensar e de se exprimir.

A língua é cultura, porque para além da capacidade de comunicar permite que o falante consiga alcançar a capacidade de compreender o porquê de alguém pensar e atuar de uma determinada maneira. É uma fonte de riqueza e sabedoria e, como tal, pertence aos elementos

culturais que se devem conquistar, cultivar e fortalecer. Tomemos por exemplo o caso de um europeu que tenha de se deslocar frequentemente de um país para outro para fins de trabalho. Saber falar a língua dos países vizinhos com desenvoltura e fluência, ou seja, sem acuidade e sem preocupações de cunho linguístico, permitirá que ele transite por diversos ambientes e estabeleça relações. Assim também acontecerá com um adolescente, de dentro de seu quarto, jogando videogame com outros jovens de sua geração, cada qual em um país diferente; esses conseguirão se comunicar, aprendendo e ensinando sua língua um para o outro. Somos seres em constante interação com o contexto histórico, social e cultural que nos cerca, e a língua que falamos é um produto desta interação.

As ideias de Vygotsky acerca da aprendizagem como uma construção social focam suas atenções na forma como os aprendizes usam a linguagem como ferramenta para sustentar o pensamento individual e coletivo, considerando a linguagem como uma ferramenta básica de comunicação de todas as pessoas e grupos humanos. A linguagem é tudo quanto permite exprimir-se, podendo ser sentimentos, ideias, posturas ou posicionamentos, como também a maneira própria de falar de um grupo ou um indivíduo. A língua é um produto dessa interação, pois resulta de um processo de construção de significados realizado em práticas contextualizadas, considerando a finalidade da interação e o meio social e histórico em que ela ocorre.

Vygotsky (1984) já preconizava em seus estudos com crianças, por exemplo, uma fase denominada pré-intelectual da linguagem. Esses estudos afirmam que, embora elas não dominem a linguagem como um sistema simbólico, também utilizam manifestações verbais para se comunicarem. O choro e o riso, por exemplo, têm a função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social e de comunicação.

A função primordial da fala é o contato social, a comunicação, ou seja, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, a fala mais primitiva é social. Na criança, como já citado, o balbúcio, o riso, o choro, as primeiras expressões faciais ou as primeiras palavras cumprem não somente a função de alívio emocional, como também são formas de contato com seu grupo familiar (VYGOTSKY, 1984).

No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam nada de forma clara, ou seja, não têm significados específicos, podem significar fome, desconforto ou dor. Na medida em que interage com adultos, nessa fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala a criança vai ganhando espaço e é inserida no mundo simbólico da cultura. Nessa interação, com membros mais maduros de seu convívio, aprende a usar a fala como instrumento do pensamento e meio de comunicação.

Esse estudo das relações entre pensamento e linguagem é considerado um dos temas mais complexos da psicologia. Vygotsky e colaboradores trouxeram importantes contribuições sobre esse tema, principalmente no que diz respeito à questão das raízes genéticas da relação entre o pensamento e a linguagem. Mesmo sendo oriundos de processos diferentes e de se desenvolverem de forma independentes, o pensamento e a linguagem se encontram na medida em que o indivíduo é inserido em seus grupos sociais e passa a conviver e a interagir, originando um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano.

Segundo Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do ser humano:

a capacitação, especificamente humana, para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes da execução, e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem, para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então a base de uma nova e superior atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2007, p. 17).

A interpretação que fazemos é de que a criança tem um papel ativo na sua própria aprendizagem, através do uso de instrumentos que podem ser signos e/ou palavras. Dessa forma é possível verificar como o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, sobretudo no seu modo de se relacionar com seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os outros indivíduos, organizando seu modo de agir e pensar.

Toda ação humana é uma ação mediada, pois se compõe da relação dinâmica entre indivíduos, artefatos culturais, contexto sociocultural e perfil dos indivíduos. Para tanto, pensamos que todo processo de aprendizagem deve ser pensado e analisado através do uso da linguagem dentro das atividades centradas na interação social para atender os objetivos de ensino-aprendizagem.

Autores como Karpov e Haywood (1998, p. 27³, apud FIGUEIREDO, 2019), ao analisarem os escritos de Vygotsky perceberam dois tipos de mediação: a metacognitiva e a cognitiva. Para eles, “a mediação metacognitiva se refere à aquisição, por parte da criança, de instrumentos semióticos de autorregulação: autoplanejamento, automonitoramento, autoverificação e autoavaliação” (*Ibid.*, p. 40). Afirmam ainda que essa autorregulação só é possível por meio da interação com outras pessoas. Por exemplo, ao realizar atividades em conjunto com a criança, os adultos mais experientes usam ferramentas semióticas para regular

³ KARPOV, Y.V.; HAYWOOD, H.C. Duas maneiras de elaborar o conceito de mediação de Vygotsky. **American Psychologist**, [on line], v. 53, n. 1, p. 27-36, 1998.

o seu comportamento. Karpov e Haywood dizem que as ideias de Vygotsky a respeito do desenvolvimento da autorregulação podem ser resumidas da seguinte forma:

(a) alguém regula o comportamento da criança por meio do discurso oral; (b) a criança regula o comportamento de outra pessoa por meio do discurso oral e regula seu próprio comportamento pela fala egocêntrica; (c) a criança regula o seu próprio comportamento por meio da fala interior (KARPOV; HAYWOOD, 1998, p. 28, *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 41).

Embora Vygotsky não tenha cunhado o termo autorregulação, compreende-se que essa denominação em nada fere a ideia proposta por sua teoria, de modo que esse termo deriva de um processo de internalização de operações que ocorrem em interações no meio social. Sendo assim, de acordo com Vygotsky, a linguagem expressa o pensamento da criança e também age como fator organizador desse pensamento. Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de seu convívio social, ela aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. O pensamento se torna verbal e a fala racional e, a partir desse momento, o pensamento verbal passa a ser predominante na atividade psicológica humana.

É interessante observar as explicações de Vygotsky sobre o processo de conquista da utilização da linguagem como instrumento do pensamento, o que evidencia o modo pelo qual a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo social. Conforme cita Rego,

através de seus experimentos, ele pode observar, que este processo, apesar de dinâmico e não-linear, passa por estágios que obedecem à seguinte trajetória: a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta para uma fala interior. A fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior - fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social e a fala interior - atividade intrapsíquica, individual. (REGO, 1995, p. 65).

Aos poucos, a fala socializada, que antes era dirigida ao adulto para resolver um problema, é internalizada, ou seja, a criança passa a apelar para si mesma para solucionar uma questão. Surge então o chamado discurso interior. A partir daí, a criança passa a ter também a função planejadora, assume o controle das tarefas, na repetição silenciosa e em vocábulos que também podem ser acompanhados por gestos. A linguagem permite que as crianças realizem operações psicológicas mais complexas.

Piaget chamou esse tipo de fala de discurso ou fala-egocêntrica. Essa questão é um dos pontos de grande discordância entre ele e Vygotsky, pois, como esclarece Oliveira (1993, p. 53):

Para Piaget, a função da fala egocêntrica é exatamente oposta àquela proposta por Vygotsky: ela seria uma transição entre estados mentais individuais não-verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Piaget postula uma

trajetória de dentro para fora, enquanto Vygotsky considera que o percurso é de fora para dentro do indivíduo.

Vygotsky discordava de Piaget, pois para ele a percepção da linguagem e de sua necessidade de interação se dá de fora para dentro, conforme acontecem as interações sociais. Primeiro a comunicação ocorre no plano social, ou seja, num plano externo, e posteriormente é levada a um plano interior, para que haja um rearranjo psicológico onde a linguagem se materialize como que num processo de transição para um objeto de fala ou pensamento acabado.

Essa questão da fala privada nos faz pensar muito na aquisição de segunda língua na medida em que os processos se assemelham. A compreensão do uso da fala privada (fala autodirigida mediadora do processo de autorregulação) no ensino-aprendizagem de segunda língua é de grande importância na nossa pesquisa, visto que sugere um processo interno de mobilização, reflexão e reelaboração dos conhecimentos pelos quais os aprendizes passam, e aqui estamos falando de todos os aprendizes de segunda língua, de qualquer idade.

Na perspectiva de Vygotsky, ninguém é um conhecedor autônomo, finalizado, mas um ser que faz uso de estratégias aprendidas anteriormente para resolver situações nas quais a autorregulação por si só não é suficiente. Essa qualidade de atividade mental é conhecida como “acesso contínuo” (FRAWLEY; LANTOLF, 1985), ou seja, continuamos a ser aprendizes, ainda que estejamos na fase adulta.

Na área de aquisição de uma segunda língua, a fala privada é também um fenômeno complexo, constituído pela inter-relação entre diversos fatores de mediação, como a colaboração, o processo de assistência mútua, a reflexão metalinguística, o tipo da tarefa e o uso de artefatos culturais, que atuam de forma convergente para o uso da língua como ferramenta de comunicação e de aprendizagem (PINHO, 2009).

Vários autores se dedicaram a relacionar o conceito de fala privada dentro da perspectiva histórico-cultural para aquisição de segunda língua. E isso demonstra o que nós pensamos sobre a importância dos estudos sobre essa relação no processo do desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades cognitivas. O desenvolvimento da fala privada, portanto, dá-se por meio de formas sociais de colaboração, atividade e comportamento, na esfera das funções mentais.

Clark (1998) observou que o indivíduo pode se apropriar da língua adquirida na interação social para o desenvolvimento das funções interpsicológicas de monitoramento, reflexão, crítica, modificação de ideias, conceitos e problemas. A fala privada representa, pois, a fase ontogênica, em que a criança desenvolve a habilidade de usar a fala social como meio para regular o seu próprio funcionamento mental. A fala privada combina, portanto, funções de

interação social (comunicação) e de cognição (processo de criação de significados). Com a interiorização da fala, os processos mentais superiores surgem no plano interior, como forma de pensamento (VYGOTSKY, 1978, 1986; DIAZ, 1992).

A fala privada surge como um recurso regulatório do aprendiz diante da busca em aprimorar o seu desempenho em tarefas que ofereçam um desafio cognitivo. Esse processo é muito perceptível no aprendizado de uma segunda língua, quando um aluno, por exemplo, na tentativa de vocalizar uma palavra ou expressar um pensamento, utiliza da fala privada para planejar, regular, modular e externar suas ideias acerca da proposta comunicativa em andamento.

Consideramos importante a análise sobre o uso da fala privada como mediadora no aprendizado de segunda língua, na medida em que, em seus estudos, Vygotsky observa que o uso da fala privada em crianças se destina a focar a atenção, controlar a atividade motora, modular seus estados afetivos, marcar finais e transições entre as suas ações, para fazer elogios a si mesmas e motivarem-se. Além disso, verificou-se de igual modo que a fala privada tomou forma da prática e repetição de sons, narrativas, exclamações, criação e representação de papéis (VYGOTSKY, 1987; DIAZ, 1992)

Neste trabalho, foi possível identificar que na Teoria Histórico-cultural há a sugestão de emprego da fala privada por aprendizes na busca por autorregulação em tarefas que promovam desafios cognitivos. Segundo os estudos, foi revelado que fala pode ser completamente externalizada e até subvocal, sendo audível apenas para o falante. A fala privada é, pois, a “fala interior”, puro significado, que ganha propriedades formais na mediação do pensamento direcionado à solução de problemas (LANTOLF; THORNE, 2006).

Em pesquisa qualitativa que investigou a forma e a função da fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Pinho (2009) analisou um estudo de caso no qual os aprendizes se dividiram em sete duplas, com idade entre 32 e 54 anos, de nível básico e pré-intermediário, em um curso extensivo de língua inglesa de uma Universidade Pública. As duplas realizaram a tarefa colaborativa denominada “quebra-cabeça”, em que os aprendizes deveriam ordenar uma história em figuras sem ordem predeterminada e construir uma narrativa oralmente e por escrito. Logo após essa atividade, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os participantes a fim de registrar suas percepções quanto à tarefa realizada, seu desempenho e uso da fala privada. Após a observação dos diálogos, considerou-se fala privada e a fala autodirigida (perguntas, diretivas, respostas, comentários e exclamações), na qual o falante não mantinha contato visual com seu parceiro, e geralmente diminuía o volume da voz (PINHO, 2009).

O interessante dessa pesquisa foi que a análise dos dados procurou responder a algumas questões sobre a natureza e a função da fala privada em um diálogo colaborativo, bem como o efeito da fala privada no processo de autorregulação dos indivíduos. As entrevistas foram analisadas para investigar a perspectiva dos participantes sobre a tarefa, as dificuldades enfrentadas, o que aprenderam e, principalmente, qual a percepção que passam sobre o uso da fala privada.

Os resultados finais do estudo apontam que a ligação da fala privada e a natureza colaborativa da interação mostrou-se mais forte do que mera presença de uma ouvinte em potencial. As ocorrências das falas, por terem se dado na presença do outro, permitiram a construção de conhecimento coletivo, assim como o individual. Por exemplo, em um dado momento da pesquisa, um membro da dupla, ao tentar falar “muita água” em inglês, teve um instante que parou, olhou para cima e balbuciou “*much water?*” ou “*many water?*”, ocorrendo, pois, uma busca lexical pela palavra “água” no caso, “*water*” e uma busca gramatical “*much*” ou “*many*”. Provavelmente a pessoa havia se apropriado do conceito de substantivo contável e incontável e naquele momento lhe ocorrera a dúvida sobre qual estrutura usar. Para tanto, lançou mão da repetição na fala privada que lhe serviu de testagem e expansão de conhecimento na busca de regular seu comportamento e aprendizagem.

Outra observação importante foi a presença da fala privada em forma de perguntas e comentários que denotaram dúvidas e frustração. Isso indicou que os falantes estariam receptivos à ajuda de seus pares. O uso da fala privada permitiu a observação da reação dos aprendizes à tarefa e ao processo autorregulatório do indivíduo sobre si e sobre a atividade.

O estudo apresentado por Pinho (2009), ancorado nas premissas da Teoria Histórico-cultural, nos faz pensar comparativamente no processo de aquisição de segunda língua, no qual o aprendiz, ao ser exposto a uma situação em que tenha de fazer o uso da língua aprendida, por vezes recorre a esse processo de transição, recebendo a fala socializada e levando-a a um plano interior onde ele replaneja, procura soluções através de operações psicológicas e, por fim, verbaliza uma “língua diferente” dentro dessa língua em processo de aprendizado por uma necessidade de se comunicar, sem se preocupar com a acuidade da língua estrangeira. Esse fenômeno foi captado pelo linguista Larry Selinker (1972), que o denominou “interlíngua”.

Assim como a criança em seu discurso interior utiliza a linguagem em um processo no qual o pensamento é vinculado à palavra, também o aprendiz de segunda língua utiliza esse recurso da fala interior para organizar seu pensamento em segunda língua. E logo vem o processo da linguagem ou discurso exterior, em que acontece a transição do pensamento em palavra.

O conceito de “interlíngua” nos ajuda a analisar sobre o uso da fala interior no processo de aquisição de segunda língua. Até então, os “erros” de um falante ou aprendiz de segunda língua não tinham uma definição apropriada dentro do processo cognitivo relacionado à internalização de uma segunda língua. É muito comum entre os aprendizes e bilíngues fazer uso de falsos cognatos ou até mesmo de “*imbromation*”, “*portunhol*” e outras denominações na tentativa de se comunicar, fazendo uso de adaptações fonológicas, sintáticas e lexicais em suas falas. Essa hipótese de interlíngua, conforme nos ensina Souza (2021, p. 55),

pode ser sinteticamente enunciada como existência de um sistema linguístico internalizado, com propriedades de desenvolvimento e de representação mental específicas, manifesto quando um usuário de segunda língua seleciona sua segunda língua para a produção ou compreensão linguísticas em eventos comunicativos. Este evento é denominado interlíngua.

Embora o foco deste trabalho não seja exclusivamente a aquisição de segunda língua sob o ponto de vista da Linguística e seus métodos e procedimentos, é imprescindível que conheçamos as interfaces nesse processo de aquisição, pois isso ajudará na compreensão desta capacidade humana que é a linguagem.

Partindo da hipótese de que os processos de aquisição de linguagem materna ou de segunda língua teriam alguma semelhança entre si (SOUZA, 2021), argumenta que, se na situação de língua materna os erros na fala infantil – entendidos como uma forma desviante daquelas utilizadas pela comunidade linguística adulta – são evidências do sistema linguístico que a criança progressivamente constrói mentalmente, analogamente, os erros do aprendiz de segunda língua têm esse mesmo significado e, dessa forma, a criança passa da linguagem interior ao pensamento, e depois à fala exterior. Nesta perspectiva, os erros cometidos na aprendizagem da segunda língua, ou seja, a “interlíngua”, seriam uma manifestação explícita de um estado que esse autor denomina de competência de transição.

Tal fato tem trazido, desde a década de 1960, reflexões e estudos sobre uma possível analogia sobre os processos de aquisição de língua materna e segunda língua, nos quais os mecanismos de aquisição sejam, em grande parte, guiados por estratégias psicológicas semelhantes entre si (SOUZA, 2021).

De fato, a observação das hipóteses teóricas mencionadas nesta seção, a respeito de fala privada e interlíngua na aquisição da segunda língua, evidencia que o papel da linguagem e seu domínio podem promover mudanças radicais nos indivíduos, principalmente na forma como eles se relacionam com o seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação entre as pessoas e de organização nos modos de agir e de pensar. É importante destacar que o processo de aquisição da linguagem é dinâmico, porém não-linear, pois passa por estágios até chegar na

fala ideal. E ao aprender a usar a linguagem para planejar ações imediatas e futuras, compreendemos suas funções básicas que são intercâmbio social e função generalizante, as quais juntas capacitam o indivíduo a formar seus conceitos e a interpretar o mundo.

2.1.3 A língua materna como propulsora da segunda língua

Para Vygotsky a língua materna tem um papel muito importante no aprendizado de uma língua estrangeira na medida em que esta, “eleva a outra a um nível superior, assim como o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento linguístico da criança do cativeiro das formas linguísticas e dos fenômenos concretos” (VYGOTSKY, 2009, p. 267).

Ainda segundo os escritos de Vygotsky,

as pesquisas mostram que a língua estrangeira pode basear-se em seu desenvolvimento na língua materna da criança e, na medida em que se desenvolve, exerce influência inversa sobre ela por não repetir em seu desenvolvimento o caminho do desenvolvimento da língua materna e serem diferentes a força e a fraqueza das línguas materna e estrangeira. (VYGOTSKY, 2009, p. 267).

Os processos de aquisição de língua materna e segunda língua são diferentes em muitos aspectos, a começar pela forma em que se dão as respectivas aquisições. A aquisição de segunda língua obtém uma grande vantagem quando toma por base certos aspectos da língua materna para que os aprendizes, especialmente adultos, consigam internalizar estruturas, fazer inferências, estabelecer comparações e suplantar desafios cognitivos

A língua materna tem um papel social e intelectual que permite ao falante libertar-se perante qualquer imprevisto imediato, estabelecer relações e correlações, conceber generalizações, conferir uma identidade e uma cultura. Por isso, apesar de ser adquirida nos primeiros tempos de vida sem necessitar de escolarização, o ensino-aprendizagem da língua materna é básico para ajudar na aquisição de qualquer outra língua. Ela servirá de guia para experimentações e esquemas mentais linguísticos, e será facilitadora nesse processo.

A influência da língua materna deve ser vista como um componente no processo de aquisição de segunda língua que guia o aprendiz na elaboração e testagem de hipóteses inconscientes, ou mesmo conscientes, sobre a língua adicional (SOUZA, 2021). Por outro lado, as divergências e semelhanças e de cada idioma podem levar a representações e que não correspondem à norma da segunda língua, sendo este processo uma “transferência negativa”.

Essa percepção é muito recorrente e favorece a conclusões errôneas durante o processo de aquisição de uma segunda língua, pois, na busca por semelhanças no aprendizado de línguas,

os aprendizes parecem ser motivados por um referencial na língua materna com o intuito de acertar ou de trilhar um caminho semelhante de assimilação. Muitas vezes, o aluno condiciona seu pensamento no enfoque de uma perspectiva comparativa entre as línguas, a fim de encontrar algo facilitador no processo de aprendizagem.

Esse processo comparativo sobre aquisição de segunda língua já originou muitos trabalhos de pesquisas, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, quando vários estudiosos da área concordavam que o foco de seus estudos era primariamente o processo de aprendizagem de língua, e não o seu ensino.

Vygotsky já preconizava essa analogia e o contraste nesse processo de aquisição quando disse que “a criança aprende na escola uma língua estrangeira de modo inteiramente diferente do como aprende a língua natal. Nesse processo, não se repete com a menor semelhança nenhuma das leis reais tão bem estudadas no desenvolvimento da língua materna” (VYGOTSKY, 2009, p. 265)

Vygotsky nos apresenta uma ideia de substancial relevância sobre os traços que se diferem nesse desenvolvimento de aquisição, apontando, em parte, graças à maturidade que se tem da língua materna, para o fato de a língua estrangeira ser assimilada por um sistema de condições internas e externas completamente diverso. Mas essas diferenças, por mais profundas que sejam,

não devem empanar o fato de que ambos os processos de desenvolvimento das línguas materna e estrangeira têm entre si tanta coisa em comum quanto pertencem essencialmente à mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem falada, que não repete nenhum dos anteriores, mas é uma nova variante do mesmo processo. (VYGOTSKY, 2009, p. 266)

Pensamos que a influência da língua materna na aquisição da segunda língua pode ser positiva na medida em que faz com que o indivíduo utilize de sua própria experiência como falante de uma língua e se baseie nela para elaborar, apreender e aprender um sistema novo. A assimilação de uma nova língua não passa por um novo tratamento do mundo material, nem pela repetição de um caminho já percorrido, mas por outro sistema de linguagem anteriormente apreendido.

Os conceitos da Teoria Histórico-cultural, nos permite que vejamos o aprendiz de uma segunda língua como participante ativo na construção do conhecimento, e considera tal aprendizagem como prática social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os sujeitos aprendam a língua quanto a usem, de forma a aprender mais.

Os estudos sobre língua materna e segunda língua atualmente reforçam as ideias de se estabelecer uma comparação entre a análise das interações interlínguas e sobre os conceitos

espontâneos e científicos nos processos de aprendizagem. O desenvolvimento de uma segunda língua é um processo original, porque emprega todo o seu aspecto semântico da língua materna surgido no curso de uma longa evolução.

O ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base. Menos evidente e menos conhecida é a dependência inversa entre ambos os processos, constituída pela influência inversa da língua estrangeira sobre a língua materna da criança. Goethe entendia perfeitamente a existência de tal dependência, ao afirmar que quem desconhece uma língua estrangeira desconhece a sua própria. As pesquisas confirmam plenamente essa ideia de Goethe, ao descobrirem que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito (...) o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento linguístico da criança do cativeiro das formas linguísticas e dos fenômenos concretos (VYGOTSKY, 2009, p. 267).

Embora complexa, a ideia de Vygotsky nos faz compreender que o ensino da segunda língua, ainda que utilize como base a língua materna, e percorra caminhos distintos para o seu ensino, pertence essencialmente à mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem. Obviamente que a dependência entre uma língua e outra não exista na mesma proporção, mas ao aprendizado de uma segunda língua corresponde uma tomada de consciência quanto à língua materna e, se não fosse por essa experiência, talvez um falante de língua materna jamais tivesse essa percepção. Essa inferência é muito perceptível nas falas dos docentes de língua inglesa e espanhola com os quais trabalhamos, seja com grupos de alunos adolescentes ou adultos. É muito evidente a constatação da ocorrência dessa comparação linguística entre a língua materna e a segunda língua, mesmo que de forma inconsciente e que leve a um entendimento linguístico mais generalizado e às vezes até a uma libertação do pensamento sobre essas formas linguísticas.

Já entre crianças esse fenômeno de dependência da língua materna no processo de aprendizagem é quase inexistente. Em geral, as crianças não se prendem à língua materna quando aprendem uma segunda língua. No ensino para crianças, a percepção que se tem é que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança, ou seja, é como se a criança, em tese, já tivesse naturalmente um mecanismo para a recepção desses novos conceitos por meio de atividades espontâneas do pensamento, comportamento infantil e interações mediadas. Dessa forma, o desenvolvimento dos processos mentais superiores não resulta somente dos processos de maturação biológica, determinada por leis naturais, mas também de um processo de interações sociais, determinado por leis históricas, uma relação dialética que não é direta, mas sempre mediada simbolicamente.

Poderíamos dizer, por exemplo, que uma criança que não saiba ler ou escrever, ou que ainda esteja em fase de alfabetização, ao ser exposta ao ensino de uma segunda língua em um ambiente escolar, através de processos mediados e interacionais de fala, repetições ou encenações pertinentes a sua idade e seus interesses, terá os efeitos dessa aprendizagem, e provavelmente sua mente irá se apropriar desse conhecimento novo. Por meio de aulas dinâmicas e interativas, brincadeiras, imagens, histórias, músicas e vídeos o professor poderá permitir a expressão das crianças e aproximá-las dos objetivos da aprendizagem do segundo idioma.

Nos estudos sobre conceitos espontâneos e científicos, nos quais aprofundaremos mais adiante, Vygotsky fez uma analogia muito interessante para elucidar que o aprendizado de uma segunda língua pode exercer na criança uma influência inversa sobre ela por não trilhar o mesmo caminho do aprendizado da língua materna. Isso ocorre porque a língua estrangeira ou segunda língua é um conhecimento que não está inserido na cultura da criança ou do aprendiz e, por isso, nesse processo não se repete com a menor semelhança nenhuma das leis reais tão bem estudadas no desenvolvimento da língua materna, a qual decorre de um processo de aquisição espontâneo. As brincadeiras e formas lúdicas de ensino, por sua vez, seriam consideradas abordagens de ensino, pois o aprendizado de uma segunda língua deve se aproximar da internalização dos conceitos científicos de forma mais lúdica ao público infantil

Uma questão muito abordada e divulgada atualmente é que variadas práticas de ensino de segunda língua aplicam uma metodologia dita como “natural ou intrínseca”, que levaria o estudante a adquirir a segunda língua assim como ele adquiriu a língua materna. Entretanto, o que se verifica é que vias diferentes de desenvolvimento, que transcorrem em condições diferentes, não podem levar a resultados absolutamente idênticos. Vygotsky (2009, p. 266) afirma que “seria um milagre se o desenvolvimento de uma língua estrangeira, quando lecionado na escola, repetisse ou reproduzisse o caminho de desenvolvimento da línguamaterna, há muito percorrido em condições inteiramente diversas”.

Ao refletir sobre esse processo, o autor também pontua que não se pode perder de vista o fato de que ambos os processos, de desenvolvimento de língua materna e de língua estrangeira, podem ter entre si algumas coisas em comum, mas possuem diferenças profundas (VYGOTSKY, 2009).

Um exemplo disso seria constatar que a língua materna se adquire em situações concretas, em atividades da vida social da comunidade de origem e, conforme afirmam Veer e Valsiner (1999, p. 302), “havendo em comum entre eles uma falta de conscientização das regras envolvidas”, ou seja, não há nenhuma preocupação com sintaxe, concordâncias, entre outras

questões de gramática. Já a aquisição da língua estrangeira acontece de forma mediada em relação ao objeto, ou seja, o objeto que é a língua estrangeira é um conceito científico e, como tal, traz informações artificiais ou secundárias que, em certa medida, pouco auxiliam no desenvolvimento da capacidade humana de se expressar, mas a mediação constante influencia e gera mudança no aprendiz, pois vai incidir na forma como ele pensa e age.

A compreensão da importância da mediação nos escritos de Vygotsky nos faz entender que ela está presente em toda atividade de aprendizagem e Lantolf e Appel (1994) consideram fundamental esse *insight* teórico, segundo o qual as formas superiores de atividade humana são sempre e em todo lugar mediadas por meios simbólicos (VYGOTSKY, 1978). Entendemos aqui que a língua estrangeira é um meio, uma ferramenta que amplia o pensamento, podendo transformá-lo e ser fonte de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Das proposições decorrem algumas deduções essenciais à compreensão do papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira, tais como as semelhanças e diferenças da aquisição espontânea da primeira e da aprendizagem sistemática da segunda língua, advindas das suas naturezas opostas, e as correlações existentes em função da mútua dependência das duas línguas. A aprendizagem da língua materna tem como partida o uso livre da fala, e só posteriormente chega a níveis mais elevados dos processos linguísticos. Já com a língua estrangeira ocorre o processo inverso, principalmente no ambiente escolar, em que o primeiro contato se dá por meio de abordagens mais reflexivas e de cunho científico, e somente mais tarde atinge a fala e o pensamento espontâneo do aluno.

Talvez esteja aqui, em nosso entendimento, um ponto fundamental em que a Teoria Histórico-Cultural nos ajuda a compreender o porquê de o ensino de segunda língua em ambiente escolar enfrentar tantos obstáculos para atingir seus objetivos de apropriação da língua. Acreditamos que isso ocorra devido à abordagem, porque o ensino da segunda língua em ambiente escolar não traz o elemento cultural junto da aprendizagem. Muitas vezes ocorre uma dissociação desses elementos e, como já é sabido, língua e cultura caminham juntas. Na linguagem o sujeito traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence e absorve conceitos da cultura que vai aprender. Nesse sentido, é importante pensar que no ensino de segunda língua o valor educacional deve ir muito além do que capacitar o aluno a usar uma determinada língua, mas deve estar pautado em situações autênticas nas quais a cultura e a língua se conectem e promovam a construção do conhecimento. O contexto histórico-cultural nunca pode ser negligenciado no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino de uma segunda língua, pois a língua é resultado da participação social e cultural em que vivemos.

2.2 A mediação e a zona de desenvolvimento proximal nos processos de aquisição de segunda língua

Os seres humanos não apenas se adaptam ao mundo externo, assimilando as leis da natureza, como também controlam e tentam dominá-la. Essa necessidade de controle levou os homens a criarem instrumentos para si, e com a colaboração dos demais humanos desenvolver as sociedades. Esses instrumentos podem ser artefatos culturais, ferramentas, conceitos, linguagens (VYGOTSKY, 1978).

Tendo como ponto de partida essa necessidade de criar instrumentos, temos que a linguagem passou a exercer um papel fundamental no desenvolvimento mental, pois é a principal ferramenta de mediação. Vygotsky (1978) diz que a aprendizagem é mediada e que a interação das pessoas com os artefatos culturais influencia e gera mudanças nas formas como as pessoas agem e se comportam. De acordo com a Teoria Histórico-cultural, também inferimos que as formas superiores de atividade mental humana são sempre, em todo lugar, mediadas por meios simbólicos.

Podemos definir mediação como a criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir de forma prática, social e mentalmente. É uma relação que engloba todos os aspectos humanos e tem efeitos não apenas sobre as pessoas que fazem uso desses meios, como também no contexto em que elas se encontram, provocando transformações, mudanças, controle e desenvolvimento das capacidades psíquicas.

Vygotsky destaca que a função característica tanto dos signos quanto dos instrumentos ou ferramentas é mediação. E, como já mencionamos, esses artefatos incluem não apenas objetos fabricados, mas a linguagem e os símbolos em geral.

A função da ferramenta é servir de condutora da influência humana sobre o objeto; ela é orientada externamente e deve gerar mudanças nos objetos. É um meio pelo qual a atividade humana externa tem por objetivo o controle e o triunfo sobre a natureza. O signo, por outro lado, não altera em nada o objeto de uma operação psicológica. É um meio de atividade com o objetivo de autocontrole. O signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 1978, p. 55)

Há distinção dos dois tipos de elementos mediadores propostos por Vygotsky. O primeiro são os instrumentos. Ao se interpor entre o homem e o mundo, eles ampliam as possibilidades de transformação da natureza: por exemplo, o machado permite um corte mais afiado e preciso; uma vasilha facilita o armazenamento de água etc. Alguns animais, sobretudo primatas, podem até utilizá-los eventualmente, mas é o homem que concebe um uso mais sofisticado: guarda instrumentos para o futuro, inventa novos e deixa instruções para que outros

os fabriquem. Os instrumentos têm a função de regular as ações sobre o objeto, ou seja, estão voltados para o exterior.

O segundo elemento mediador, o signo, é exclusivamente humano. Podemos definir signo como sendo qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo. A linguagem, por exemplo, é toda composta de signos: a palavra árvore remete ao objeto concreto árvore, não é necessário que alguém nos mostre, conseguimos ver o objeto na nossa mente. Para o ser humano, a capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real é um traço evolutivo importante e, portanto, os signos estão voltados para o desenvolvimento psíquico interior.

Por meio da fala, as pessoas servem de mediadoras umas das outras. A língua por si tem uma função mediadora. No processo de aprendizagem de segunda língua,

a mediação, no processo de aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua, pode ter a forma de um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades de interação, instruções diretivas, etc. Todas as formas de mediação acontecem num contexto que as transforma em processos inerentemente socioculturais. (DONATO; McCORMICK, 1994, p. 456)

No ensino de segunda língua a um falante de português que pretende aprender inglês, espanhol ou italiano, essa questão da mediação se torna fundamental sobretudo em se tratando do ensino de vocabulário de palavras cognatas. O professor deve atuar com muita precisão e usar instrumentos que facilitem o entendimento do aluno na apropriação deste conhecimento de forma a evitar as confusões provenientes das deduções advindas das semelhanças gráficas ou fonéticas das palavras. Por exemplo, se a aula for de inglês e as palavras “*arm*”, “*exquisite*” ou “*push*”, que respectivamente são “braço”, “requintado” e “empurrar”, estiverem no contexto da aula, provavelmente os alunos brasileiros terão mais dificuldade de assimilação, pois terão que desconstruir o que eles imaginam ser o significado daquelas palavras e aprender o sentido real dos vocábulos. O mesmo aconteceria com as línguas de origem latina, em espanhol com as palavras “*cuello*”, “*embarazada*”, “*apelido*”, que respectivamente são “pescoço”, “grávida” e “sobrenome”; ou em italiano, em que “*pipa*”, “*feriale*” e “*coppia*” significam “cachimbo”, “dia de trabalho” e “um casal”. A confusão também ocorreria devido às semelhanças de grafia e pronúncia. Essas representações mentais feitas pelos aprendizes, podem sofrer uma desconstrução seguida de uma construção, pois, como dito anteriormente, os signos são voltados para o interior e necessariamente sofrerão esse processo.

Percebemos que a importância da mediação no processo da aprendizagem para o desenvolvimento do indivíduo é fundamental e, de acordo com a Teoria Histórico-cultural, para que o desenvolvimento aconteça, é necessária a participação desse sujeito em interações

assistidas. Por meio da interação assistida de um par mais experiente, o indivíduo poderá desenvolver as funções psicológicas superiores, como a memória lógica, a lembrança voluntária, o pensamento verbal e conceitual, o raciocínio dedutivo (FIGUEIREDO, 2019).

Atualmente há muitas outras formas adicionais de mediação no processo de aprendizagem de línguas das quais as pessoas fazem uso: redes sociais, *chats*, aplicativos, *podcasts*, jogos *online*, séries, entre outros. Os meios de interação, ao longo do tempo, têm se modificado, e isso causa impactos na vida do ser humano, transformando e alterando essa relação, as formas de pensar, de interagir, inclusive as formas de aprender e de ensinar. Sobre essa questão já é possível constatar a enorme influência desses artefatos na vida das pessoas, o que poderia favorecer no ensino de línguas estrangeiras.

As concepções da Teoria Histórico-cultural têm contribuído com uma abordagem que propõe que o aprendizado seja construído socialmente na interação, sendo a língua a grande mediadora desse processo. Pela mediação, o aprendiz é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem e a ordem da proposta tradicional de ensino é modificada, deslocando o foco para o processo de aprender, e não mais no resultado da aprendizagem.

Tradicionalmente, o ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva, é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional, o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (MIZUKAMI, 1986). O papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade,

atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986, p. 11)

Esse papel passivo do aprendiz, que apenas aguarda as instruções do professor, revela que o método leva a um tipo de aprendizagem na qual o professor é o centro desse processo. O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991). É indiscutível que o conhecimento deve ser transmitido. O que estamos questionando aqui é a forma como

isso pode acontecer, pelo que preferimos o termo “compartilhado”. A metodologia expositiva privilegia o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos e o ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem a ser alcançado pelo aluno. Acredita-se que se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, declara-se que houve aprendizagem.

De acordo com Saviani (1991), o método tradicional continua sendo muito utilizado pelos sistemas de ensino. E concordamos com essa afirmação pois ainda é possível verificar esses traços em muitas práticas escolares, nas instituições públicas e também particulares.

Saviani elabora um breve apanhado sobre essa estrutura do método tradicional,

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (SAVIANI, 1991. p. 56)

E esse fato nos faz pensar na aquisição de uma língua, que na visão da Teoria Histórico-cultural se dá através do processo colaborativo, no qual os aprendizes se apropriam da língua, de sua interação, para seus próprios objetivos, construindo por eles mesmos as competências linguísticas que lhes parecem mais relevantes e fundamentais no exercício de sua aprendizagem. É importante fazer a distinção entre produção de formas corretas e incorretas, limitando a aprendizagem em mera competência linguística em detrimento da valorização das formas discursivas. Toda a produção do aprendiz revela seu esforço em cumprir a tarefa e o desafio de superar suas capacidades.

Na Teoria Histórico-cultural, o foco está em como o aluno vai aprender, pois o sujeito se constitui e se desenvolve pela interação. A aprendizagem se dá em ambiente socializado e de relações interacionais mediadas, sendo o aprendiz o centro do processo, e não o professor. Essa concepção de interação pretende superar as ideias de inatismo e da construção do conhecimento mediante registros e transmissão de conhecimentos, mas sim através de abordagens mais significativas, que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, conforme preconiza a Teoria Histórico-cultural, as funções psicológicas superiores são, por definição, culturalmente mediadas, nas quais “os processos sociais dão origem aos processos individuais e ambos são essencialmente mediados por artefatos e essas interações assistidas e mediadas são enfatizadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” (FIGUEIREDO, 2019, p. 42).

Esse é um dos conceitos basilares da Teoria Histórico-cultural, muito apropriado para o estudo sobre aquisição de segunda língua: zona próxima de desenvolvimento, zona de desenvolvimento próximo ou imediato ou zona de desenvolvimento proximal. Essa zona se refere a funções ainda não consolidadas em relação ao desenvolvimento,

se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

O conceito de ZDP, nos possibilita prognosticar o desenvolvimento da criança a partir do que já foi alcançado e também o que está por vir. É a diferença entre o que o sujeito é capaz de fazer quando age sozinho e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente. A esse respeito Lantolf (2000, p. 105) acrescenta que,

o desenvolvimento da segunda língua ocorre em uma sequência de estágios nos quais a mediação necessita ser bastante explícita até o ponto em que apenas a assistência implícita, incluindo a mera presença do especialista, seja suficiente para o aprendiz utilizar a língua de forma adequada.

É válido ressaltar que essa orientação do especialista, seja ele professor ou colega, não deve ser excessiva, mas dosada, calculada, e deve ser retirada tão logo se perceba que o aprendiz já tenha certa autonomia. Portanto, essa orientação deve ser graduada e contingente.

A partir dos estudos de Vygotsky, outros autores criaram a metáfora do *scaffolding*, “andaime”, que aparece pela primeira vez em um artigo escrito por Wood, Bruner e Ross (1976), em que é discutido o processo de tutoria. De acordo com esses autores, tutoria é “o meiapelo qual um adulto ou especialista ajuda alguém menos adulto ou menos especialista” e andaime como “processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse uma assistência” (WOOD; BRUNER; ROSS; 1976, p. 89).

Por ser um complexo de atividades compartilhadas, mediadas e assistidas, esse processo andaimado é dialogicamente construído e promove a interiorização do conhecimento. Wood, Bruner e Ross (1976) também observaram que o mediador pode despertar o interesse do aprendiz em realizar uma tarefa; reduzir a complexidade ou a extensão desta, ajudando em etapas que estão além do nível do aprendiz; encorajá-lo a atingir os objetivos, mostrando que vale a pena seguir adiante; apontar aspectos importantes da atividade; tentar reduzir frustrações de erros cometidos e demonstrar soluções ou dar modelos, permitindo ao aprendiz imitá-los.

A Teoria Histórico-cultural tem inspirado as pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira, tanto no que se refere a contextos

presenciais quanto virtuais, exatamente por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019).

Em revisão de literatura, Figueiredo (2019) nos mostra que, por meio das interações em que os aprendizes se engajam, estimula-se o processo de internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo, bem como se aprimoram as relações interpessoais.

As relações interpessoais, por sua vez, proporcionam a chamada aprendizagem colaborativa, que enfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em grupos ou em pares, com o objetivo de envolver os aprendizes na construção do conhecimento. Os alunos que se beneficiam do processo dos “andaimes” em seu desenvolvimento de aquisição oral em segunda língua, por exemplo, tornam-se mais encorajados a ir para um próximo nível. O projeto AMFALE, Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras (Menezes, 2010), que reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de segunda língua através de narrativa de aprendizagem, reúne vários exemplos de mediação por “andaimes”.

Apresentaremos um exemplo tirado de seu banco de narrativas, mediante o qual é possível perceber as estratégias de *scaffolding* (andaimes) usados pela professora:

Ouvimos o texto na fita inicialmente, prestando atenção no vocabulário novo e no já conhecido, sem acompanhar no livro; depois dizíamos à professora o que tínhamos ouvido e, com sua ajuda, tentávamos entendê-lo (às vezes na língua materna e às vezes na língua inglesa). Então, já com o livro aberto, acompanhávamos mais uma vez o texto. Em seguida, fazíamos a leitura em inglês e a tradução; dúvidas que ocorriam eram explicadas pela professora (nos livros iniciais, em português, e nos livros mais avançados, em inglês). Na próxima etapa, trabalhávamos em duplas ou pequenos grupos com perguntas a respeito do texto. (PAIVA, 2014, p. 133).

No exemplo acima o uso de estratégias tais como recrutamento, ao propor a tarefa com foco no vocabulário já conhecido, demonstra aspectos relevantes por meio de explicações como mudança de código, ora língua materna, português, ora língua estrangeira, inglês, o que provavelmente contribuiu para a simplificação da atividade. Essa forma de compreender a mediação guarda semelhança com a análise que fazemos do conceito de ZDP, pois traz um conceito de tutoria e, como tal, mostra que os alunos se beneficiam dessa técnica do andaime coletivo no desenvolvimento da habilidade oral na segunda língua. Ao que tudo indica, novamente reforçado pelas premissas deste nosso trabalho, através da interação na aprendizagem e da assistência uns dos outros, é possível se alcançar um nível maior de desenvolvimento.

Vale mencionar que Bruner (1985) foi o primeiro a explicitamente relacionar o conceito de “andaime” ao significado vygotskyano de “apoio que alguém mais experiente pode dar ao

menos experiente na execução de uma tarefa” (FIGUEIREDO, 2019, p. 54). Esse apoio visa, ao final, tornar o aprendiz independente e então esse “andaime” se autodestrói gradualmente, à medida que não é mais necessário, e uma nova estrutura o substitui numa construção mais elaborada. Conforme o aprendiz vai ficando independente, “a sua ZDP, ou a diferença entre o que ele pode fazer sozinho e o que ele pode realizar com ajuda diminui” (FIGUEIREDO, 2019, p. 53), fazendo com que ele se movimente para um ponto de independência e autonomia ou autorregulação.

O que o aprendiz não consegue fazer sozinho se constrói com interações e trocas que o levam a aumentar sua autonomia. A instrução do professor ou da pessoa mais experiente é fundamental nesse processo. Essa relação se constrói sobre interações e trocas levando o aprendiz a se tornar confiante e independente.

Ao pensarmos na ZDP, e aqui salientamos a aquisição de segunda língua nesse processo, propomos que o indivíduo se torne autônomo, indo além da aquisição da língua, tornando-se mais consciente de como essa aquisição pode elevar seus processos mentais, a fim de fazê-lo atuar indo além do pensar, para a esfera do agir, transformando a si mesmo e a seu ambiente. Vários outros autores relacionaram o conceito de *scaffolding* à Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, especialmente ao conceito de ZDP, enfatizando o que ele preconizava ser o papel da interação, aquele mais essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo.

Todo esse processo de apoio durante a aprendizagem aponta para algumas questões extremamente relevantes na construção da autonomia do aluno, e aqui destacaremos o engajamento do aluno na tarefa proposta, o aumento da motivação durante a atividade deixando o aluno mais focado e interessado, assim como reduz o estresse e a possibilidade de frustração e constrói uma dinâmica de explicação, realização e solução parcial das tarefas propostas. Essa atividade de apoio pode se configurar de várias maneiras: por meio de perguntas, incentivos, demonstrações, modelos que visem à realização da atividade proposta.

Apesar dos benefícios desse mecanismo de apoio no processo de aprendizagem, alguns estudiosos criticam o seu uso. Segundo eles, embora o *scaffolding* apoie o aluno na execução das tarefas, ele também pode privá-lo de usar sua criatividade e seus conhecimentos se for feito de forma muito diretiva pelo par mais experiente (SEARLE, 1984; VERENIKINA, 2003). Esse processo de apoio poderia fazer com que o aluno apenas siga as orientações e o professor assumia todas as decisões do processo. O fator mais preocupante é que essa assistência dada por meio dos *scaffoldings* pode não ter por objetivo estimular o desenvolvimento do aprendiz, mas apenas ajudá-lo a fazer uma tarefa (POEHNER, 2010). Cabe ao professor e a toda equipe pedagógica ficarem atentos e pensar formas de prover redes de apoio efetivas, estimulando o

desenvolvimento do aluno. É certo que estamos falando de possibilidades, e garantir que o aluno não receba passivamente a assistência, ou seja, sem engajamento, é algo com que todos devemos nos preocupar.

Estudiosos do assunto fazem algumas observações importantes acerca da abordagem colaborativa, no sentido de que ela não garante que os alunos irão trabalhar colaborativamente, pois isso dependeria de costumes e hábitos de suas sociedades, pelo que os aprendizes precisariam previamente passar por uma mudança para compreenderem a importância da ajuda mútua e do aprendizado sobre se questionar. Para tanto, os professores deverão orientá-los a como proceder em atividades que tenham de dialogar e se apoiar para construir conhecimento.

A principal ajuda que o professor pode fornecer ao aprendiz é levá-lo a refletir sobre como realizar uma tarefa ou atividade de maneira autônoma, a fim que ele consiga superar e vencer um desafio, compreendendo sua própria maneira de se autorregular.

2.2.1 A internalização e a apropriação: movimentos fundamentais no processo de aquisição da segunda língua

Outros conceitos importantes da Teoria Histórico-cultural que se relacionam com a mediação no processo de aprendizagem são os conceitos de internalização e apropriação. Na Teoria Histórico-cultural, esses conceitos se referem à reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, o desenvolvimento é a transformação de atividades socialmente compartilhadas em processos internalizados, e então, a partir de situações sociais que oportunizam aprendizado, o indivíduo consegue se apropriar e posteriormente fazer uso desse aprendizado.

Por ser um processo de desenvolvimento que ocorre do nível interpessoal para o intrapessoal, a apropriação e internalização é simultaneamente um processo social e individual, de acordo com os apontamentos de John-Steiner e Mahn (1996), ou seja, é um processo que ocorre na prática social e depois na mente do indivíduo. A partir das interações e do trabalho colaborativo esse processo de apropriação encontra um terreno fértil para se estabelecer e se torna transformador no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito.

Na aquisição de segunda língua, quando ocorre uma variedade de tarefas colaborativas, mediadas e que propiciem interação, em que os aprendizes se engajem em atividades como diálogos e realização de desafios propostos, é muito provável que haja a internalização dos conceitos por todos os envolvidos, cada um a seu modo e não apenas quanto ao mais habilidoso.

O engajamento nessas atividades colaborativas, que ocorre durante a mediação da aprendizagem, juntamente com a transição dos estágios nos planos interpessoais e intrapessoais, favorece sobremaneira a apropriação.

A esse respeito, a Teoria Histórico-cultural, conforme menciona Figueiredo (2019), têm sido usadas como suporte teórico de muitas pesquisas atuais, seja para contextos presenciais ou até mesmo virtuais de aprendizagem sobre temáticas relacionadas a interpretação de texto, avaliação dinâmica, escrita colaborativa, uso da fala privada, produção colaborativa de *blogs*, uso de jogos, entre outros.

A internalização e a apropriação são dois movimentos que ocorrem no sujeito ao longo do processo de desenvolvimento. Na Teoria Histórico-cultural, a leitura que fazemos desses conceitos é que, através da apropriação dos conceitos espontâneos e sobretudo dos científicos, torna-se possível a reconstrução interna de atos compartilhados socialmente.

De acordo com Vygotsky (1998), todas as funções psicológicas superiores, como as atividades de associação, planejamento, comparação e formulação de conceitos, têm origem nos intercâmbios sociais. Assim, é na dinâmica interativa, nas trocas verbais efetivas com seus pares que o ser humano dá significado às coisas do mundo, constrói conhecimentos e se forma como sujeito. Isso implica considerar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não corresponde a um processo passivo e individual, e sim a um processo ativo e interativo, influenciado pela conjuntura sociocultural, portanto, um processo histórico e social.

A estruturação conceitual, nessa perspectiva, não se desenvolve de forma espontânea. Ela é concretizada na participação do sujeito em atividades compartilhadas. Por isso, os conceitos são construções culturais, resultados das experiências e participação do indivíduo em um determinado grupo cultural. Vygotsky (1998) estabelece diferenças entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos ou sistematizados. Embora se relacionem e se influenciem constantemente, conforme já mencionamos, os conceitos espontâneos são adquiridos no curso das interações cotidianas enquanto os científicos são adquiridos por meio do ensino sistemático, no ambiente escolar. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo internaliza conceitos espontâneos e científicos.

Pensando sobre esses conceitos no aprendizado de segunda língua que ocorre em ambiente escolar, identificamos que a internalização dos conceitos, sobretudo dos científicos, decorre da participação do aluno nas situações propostas em sala de aula, principalmente se essas situações têm a intencionalidade de provocar não somente a transferência de conteúdos e a assimilação de conhecimentos, mas uma reorganização mental interna.

Por ser um processo que acontece do nível interpessoal para o intrapessoal, a apropriação é simultaneamente um processo social e individual (JOHN-STEINER; MAHN, 1996), quer dizer: esse processo ocorre na vivência do indivíduo e também em sua mente. Ainda, “o processo de internalização é transformativo em vez de transmissivo” (*Ibid.*, p. 194). A partir das vivências dos sujeitos, de suas práticas sociais, podem acontecer mudanças e transformações em seu desenvolvimento. Por meio do processo de internalização ou apropriação, o discurso externo ou social que regula e dirige o comportamento do indivíduo é transformado em discurso interno, por meio do qual o indivíduo se torna consciente, independente e autorregulado e consegue utilizar o que aprendeu em situações da vida real. O engajamento esperado resulta em aprendizes mais engajados a resolverem problemas e a se tornarem mais autônomos, avanços que são potencializados pela internalização.

Segundo Vygotsky (1998, p. 75), o processo de internalização é constituído de três momentos, sendo que no primeiro “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. A partir de uma situação social de interação, o indivíduo mais experiente - consideraremos aqui o professor - expõe de forma espontânea ou dirigida uma aceção de um conceito. O professor, exercendo o papel social que lhe cabe e fazendo uso de instrumentos mediadores, apresenta um conceito ao aluno, ou melhor, apresenta a expressão particular de um conceito. O aluno, assumindo seu papel nessa relação social, começa a reconstruir o conceito de modo próprio, apreendendo os significados estáveis, convencionados, e os distintos sentidos que são possíveis nesse grupo social. Em um segundo momento, “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY; 1998, p. 75).

Nessa oportunidade, o processo é peculiar, ocorrendo a “consolidação” do conhecimento. O aluno distingue as diferentes significações e os sentidos dados aos objetos de conhecimento, transforma a palavra do outro em palavra própria, desenvolvendo uma expressão particular desse conceito, formando seu conceito sobre as coisas, significando-as de modo próprio. Não há, portanto, transferência de conceitos, mas uma reconstrução ativa pelo sujeito. E, por fim, o terceiro momento fala que “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY; 1998, p. 75). Ao longo das experiências escolares, das interações com o professor e com os colegas, o aluno elabora e reelabora os conceitos, responde e aprende a aplicá-los em outras situações de interação do cotidiano ou da sala de aula, o que demonstra que a elaboração conceitual é uma produção social cuja origem está na atividade humana. O externo, por meio das condições sócio-históricas, permite que o aluno internalize o

conhecimento. No entanto, para que essa internalização ocorra em nível profundo é preciso que sejam propiciadas situações enriquecedoras de diálogo, análise, reflexão, transformação e sedimentação, caso contrário a internalização se dará em nível superficial apenas, quando o aluno somente repete o que diz o professor ou o material didático.

Um grande obstáculo que vemos para que internalização e a apropriação ocorram conforme preconizam os três momentos mencionados, especialmente no contexto brasileiro atual no que diz respeito ao ensino de segunda língua, sobretudo nas escolas públicas de ensino médio, é a recorrente mudança de carga horária concedida ao ensino de segunda língua, que no momento conta com a diminuição das aulas semanais de 3 para 1 aula. O contato reduzido dificulta o desenvolvimento dos processos, a construção de uma concepção de língua e a atuação do professor como mediador desse processo, visto que as atividades propostas na sala de aula necessitam de um engajamento e de um contato mais frequente. O trabalho da mediação, que tem como meta a internalização dos conceitos, carece de trocas, diálogos, faz-de-conta e, mais que tudo: tempo para a consolidação dos conceitos.

2.2.2 Conceitos espontâneos e científicos no processo de desenvolvimento da segunda língua

A dualidade entre conceitos espontâneos e conceitos científicos é um assunto de suma importância nas proposições de Vygotsky (2009). Conforme aponta Rego (1995), muitas questões acerca do desenvolvimento humano, tais como as relações entre pensamento e linguagem, o papel mediador da cultura na constituição do modo de funcionamento psicológico do indivíduo e o processo de internalização de conhecimentos e significados elaborados socialmente passam pela compreensão dessa dualidade.

Na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinados por um dado processo histórico.

Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo. (OLIVEIRA, 1993, p. 28)

Conforme preconiza a Teoria, através do mundo físico e social é que o ser humano aprende. Desse modo, muito antes de iniciar a fase escolar, os indivíduos já são detentores de uma série de conhecimentos que podem variar muito dependendo de seu meio social. Por

exemplo, se a criança vive em um ambiente musical, onde seus familiares tocam instrumentos e compõem letras, provavelmente suas noções de ritmo, melodia e sensibilidade serão mais afloradas, ainda que ela não saiba nada de música. O mesmo ocorrerá com alguém que viaje muito para países do exterior ou hospede com frequência estrangeiros em sua casa. O fato de ouvir línguas estrangeiras fará com que a criança tenha noções de uma segunda língua. No entanto, ao entrar na escola, outro tipo de conhecimento se processará.

Vygotsky (2009) faz então uma distinção importante sobre esses conhecimentos construídos na experiência real, pessoal e cotidiana das crianças dando a eles o nome de conceitos espontâneos ou cotidianos; e aqueles elaborados e adquiridos através de um ensino sistemático ele denominou conceitos científicos

As pesquisas sobre a formação e aprendizagem dos conceitos cotidianos e científicos no aprendizado de línguas, seja a materna ou segunda língua, apontam que, embora as trajetórias sejam distintas, mantêm estreitas relações entre si e, em decorrência, as implicações mútuas entre as duas línguas seriam profundas, sendo que

o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira, depende de um certo grau de maturidade da língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna (VYGOTSKY, 2009, p. 267)

Há muitos os fundamentos para se supor que entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos existem situações análogas. Como docente, em contato com alunos adolescentes e adultos, em estágio iniciais de aprendizagem de segunda língua, esta pesquisadora tem constatado que a língua materna é utilizada em sala de aula em situações diversas. O uso da língua materna muitas vezes é uma solicitação do aluno, a fim de checar se o que ele está entendendo naquele momento tem alguma ligação com o que ele já sabe em língua materna. É como se ele necessitasse de uma certa comprovação de que está no caminho certo, ou seja, de que ele, assimilando por comparação, irá se apropriar melhor daquele conhecimento.

É necessário que o conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que o conceito científico encontre apoio. Eles se constroem a partir dos conceitos cotidianos. O conceito espontâneo é caracterizado como sendo um conceito desenvolvido pela criança a partir das suas reflexões sobre as suas experiências cotidianas.

Esses conceitos, primariamente indutivos, são formados em termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais do seu referente (PANOSKY *et al.*, 1996). Ou seja, esses conceitos se afloram, por indução ou instintivamente, conforme os membros do grupo familiar

se comportam e agem. Não há uma programação específica ou uma ordem. São construídos fora do contexto escolar, formando categorias ontológicas, o que dá origem ao conjunto de teorias que o sujeito possui sobre o seu mundo e as suas representações. O conceito espontâneo não é conscientizado, uma vez que a atenção nele contida orienta-se para o objeto nele representado, e não para o próprio ato de pensamento que o abarca (VYGOTSKY, 1993).

Trazendo essa questão para o contexto brasileiro, verifica-se que a segunda língua ensinada nas escolas, predominantemente o inglês e às vezes o espanhol, tem uma relação paradoxal com a realidade, pois essas línguas não estão no cotidiano escolar e social, ou seja, as pessoas não as utilizam para trocar informações, inexistindo uma interação com essas formas de linguagem. Ao abordar questões de cunho mais abstrato, como regras e normas, que são conceitos científicos, ao que tudo indica, não farão sentido para o aluno que tem expectativas diferentes para seu aprendizado. Apenas mais tarde, talvez, esse conhecimento pode e transformar-se em uma unidade de fala e linguagem. Entretanto muitos aprendizes desistem e se desencorajam de aprender uma segunda língua, sentindo-se incapazes e frustrados.

É necessário, portanto, haver uma abordagem que seja capaz de relacionar os novos conceitos que a língua estrangeira pode oferecer, de forma a contribuir para as expectativas dos aprendizes e lhe proporcionar ganhos para seu desenvolvimento.

Quando esse conhecimento é espontâneo, quando essa segunda língua já está no cotidiano das pessoas, como em alguns países da Europa em que o ir e vir é mais intenso e o acesso cotidiano a uma segunda língua é menos longínquo, pode-se dizer que se assemelha à aquisição da língua materna. Portanto, podemos classificar esse processo como um conceito espontâneo ou cotidiano. Assim, os conceitos cotidianos estão “entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos exatamente da mesma maneira que a primeira língua de cada um medeia os pensamentos e a segunda língua” (PANOFSKY *et al.*, 1996, p. 245-246). Daí a importância da instrução e da mediação para o desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky (2009, p. 295) propõe que “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”. Entretanto, para a tomada de consciência dos conceitos científicos faz-se necessário o diálogo e a mediação com os conceitos espontâneos para que esse novo conhecimento possa ser internalizado.

As relações da aprendizagem da segunda língua e da aprendizagem de conceitos podem acontecer de maneiras muito semelhantes e há duas considerações que favorecem esse reconhecimento:

a primeira é que o desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo apenas parte do desenvolvimento da língua, exatamente o seu aspecto semântico, porque, em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos

e o desenvolvimento dos significados das palavras são o mesmo processo apenas com nome diferente; por isso há fundamentos para esperar que o desenvolvimento da língua venha a revelar as leis próprias da totalidade. Em segundo lugar, as condições internas e externas de estudo de uma língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem e, principalmente, distinguem-se da mesma forma das condições de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos que também se revelam semelhantes entre si; aqui e lá a diferença se deve à linha de ensino como fator de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2009, p. 268)

Essa constatação nos faz compreender que os processos de aprendizagem dos conceitos em ambas as línguas se assemelham e o fator que faz a diferença está na forma como esses conceitos são transmitidos. A construção do conceito científico origina-se nos processos de ensino por meio das suas atividades estruturadas com a participação dos professores, atribuindo ao estudante abstrações mais formais e conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente (FOSNOT, 1998; VEER; VALSINER, 1999; SFORNI, 2004).

Conforme Pozo (2002), os conceitos científicos possuem três importantes características no seu processo construtivo que os diferem dos conceitos espontâneos: fazem parte de um sistema; a atividade mental propicia a sua tomada de consciência; e envolvem uma relação especial com o objeto, baseada na internalização da essência do conceito.

Os conceitos científicos, formulados e transmitidos culturalmente, são formados por teorias a respeito dos objetos e dos sistemas relacionais que estabelecem entre si, ou seja, constituem os sistemas que mediatizam a ação humana sobre as coisas e os fenômenos. Em suas argumentações sobre os conceitos científicos, Vygotsky nos diz que:

a sua relação com um determinado objeto é mediada desde o início por algum outro conceito, ou seja, a noção de conceito científico implica em compreendê-lo relacionalmente em um sistema de conceitos: a sua apreensão (...) pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil (VYGOTSKY, 2009, p. 269).

Diferentemente dos conceitos espontâneos, os científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos, e não pela experiência concreta imediata. Esses conceitos são adquiridos por meio do processo da instrução, requerendo atos de pensamento inteiramente diversos, associados ao livre intercâmbio no sistema de conceitos e à generalização. Vygotsky (2009, p. 296) diz que “a questão está justamente aí, pois o desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento” e conclui:

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte de seu desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2009, p. 296).

Diante do exposto até agora, é fato que a exposição do sujeito ao aprendizado de conceitos científicos amplia o seu pensamento e, por conseguinte, o desenvolvimento das suas funções superiores. Vygotsky nos faz inferir que os conceitos espontâneos, a partir da aprendizagem e do desenvolvimento, sinalizam maturidade e abrem caminho, ou, diríamos, propiciam uma certa receptividade aos conceitos científicos a partir da aprendizagem sistematizada. O processo de ensinar e aprender é complexo e, conforme dito por ele:

A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas interrelações e a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Pois neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. (VYGOTSKY, 2009, p. 334).

Certamente que uma abordagem multilateral na aquisição de segunda língua, ou seja, aquela que vise uma influência substancial no desenvolvimento, seria mais frutífera se partisse das peculiaridades que motivam o aprendiz. A segunda língua como conceito científico, quando abordada de forma colaborativa e com apoio baseado no conceito da zona de desenvolvimento proximal, tem grandes chances de favorecer o desenvolvimento humano.

Toda matéria de ensino exige da criança mais do que ela pode dar, ou seja, exige-se algo que está acima dela. Essa é constatação verdadeira em nossos dias, se observarmos os currículos e propostas de ensino em qualquer disciplina, em especial nos currículos de língua estrangeira, que não consideram o conhecimento prévio como ponto de partida.

3 A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DE SEGUNDA LÍNGUA

A Teoria da Atividade busca explicar o desenvolvimento do indivíduo a partir de suas relações sociais. A Teoria da Atividade não apresenta técnicas, tampouco procedimentos acabados, mas sim ideias e ferramentas conceituais que podem ser utilizadas de acordo com as condições e as peculiaridades a serem analisadas.

Na Teoria da Atividade, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na interação entre um sujeito e outro, mas não ocorrem diretamente, e sim através de um processo de mediação, com o uso obrigatório de um determinado instrumento, que pode ser a própria língua, outra língua, ou algum artefato social como o livro, o computador, a música, o cinema, entre outros. Conforme afirma Libâneo (2004a, p. 7), “toda ação humana está orientada para um objeto, ou seja, a atividade tem um caráter objetal”. Ao buscar apropriar-se do objeto, mediante ações, o ser humano se aproxima das propriedades e das relações com os objetos e, dessa forma, vai construindo as imagens correspondentes a esse objeto. Isso constitui o processo de internalização da atividade externa.

O conceito de mediação por ferramentas de Vygotsky e a noção de atividade de Leontiev é o que dá origem à Teoria da Atividade. Leontiev (1981) ampliou as ideias de mediação social e cultural de Vygotsky, desenvolvendo o modelo de atividade humana. Destacaremos mais adiante duas categorias fundamentais desse modelo, quais sejam, a necessidade e o motivo, que vão contribuir muito para a nossa pesquisa, pois acreditamos que elas nos ajudarão a fazer paralelos com as práticas de ensino, a didática e os processos psicológicos e pedagógicos no ensino de segunda língua.

As formas de mediação são ferramentas, e aqui podemos citar algumas: máquinas, escrita, gesto, arquitetura, entre outras; e no contexto do ensino de segunda língua poderíamos incluir livro didático, música, computador, jogos, celular, aplicativos, entre outros. Dessa forma Vygotsky (2010) enfatizou a importância dos aspectos sociais e culturais da mente refletida na atividade humana. Para ele a mente humana se expressava pelas ferramentas culturais que são signos e palavras e que causam mudanças na atividade, e conseqüentemente na percepção interna da mente.

Daniels (2004), ao escrever sobre os estudos de Vygotsky, fundamentalmente no que diz respeito à Teoria da Atividade, explica que o conhecimento é socialmente construído por esforços colaborativos para atingir objetivos compartilhados em ambientes culturais, e a informação é processada entre indivíduos, ferramentas e artefatos fornecidos pela cultura. Sob

essa perspectiva, várias ferramentas atuam como artefato cultural que auxilia os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a processar a informação necessária na atividade de adquirir uma segunda língua.

A Teoria da Atividade vê a ferramenta como um processo de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, além de dar conta do processo de interação entre os sujeitos e os demais componentes do contexto no qual estão inseridos (LEFFA, 2006).

Todo processo educativo de uma maneira ou de outra viabiliza alguma forma de desenvolvimento humano, deixando no sujeito alguma marca. Todavia, nem toda educação conduz ativamente o desenvolvimento para fins específicos. Já testemunhamos, em nossa prática, muitas situações em que a atividade proposta para promover o desenvolvimento do aluno e de suas potencialidades atinge um resultado diferente do desejado, talvez por desconsiderar que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem socialmente e por esforços mútuos. Adquirir uma segunda língua pode ser uma necessidade da globalização ou das bases curriculares, mas essa aquisição deve passar primordialmente por um caminho que conecte o indivíduo e suas expectativas e outras questões que deságuem no objetivo de elevar sua capacidade cognitiva e de se desenvolver.

O processo educativo se apresenta como um caminho para o desenvolvimento do indivíduo na medida em que cria condições para que este se realize e através da atividade se direcione ao seu objeto. Ao ser posto em atividade, no sentido em que a teoria preconiza, essa atividade pode propiciar o engajamento do sujeito e direcioná-lo à aprendizagem.

3.1 O conceito de atividade de Leontiev

Por reconhecer a importância do aspecto coletivo da atividade humana, Leontiev (1981) desenvolveu as ideias de Vygotsky sobre a mediação sociocultural da atividade humana apresentando o conceito de atividade numa perspectiva mais ampla. Ele partiu da ideia de mediação de Vygotsky que se dava por meio de signos e artefatos culturais. No Brasil sua obra chegou em meados dos anos de 1980 e passou a influenciar muitos trabalhos na área de didática.

A atividade, segundo Leontiev (2021, p. 103), “é uma unidade molar, não aditiva do sujeito corporal e material. No nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo”. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio.

Essa definição nos permite inferir que a dinâmica da atividade depende das relações humanas e sociais assim como da vida em sociedade, pois fora desse contexto a atividade não existiria.

O modo como ela (a atividade) existe exatamente é determinado pelas formas e meios da comunicação material e espiritual (Verkehr) que são engendrados pelo desenvolvimento da produção e que não podem se realizar de outro modo, senão na atividade de pessoas concretas. (LEONTIEV, 2021, p. 104).

O lugar que cada pessoa ocupa na sociedade de certa forma determina a atividade individual de cada um. Devemos também pensar cuidadosamente numa questão fundamental nessa relação entre o indivíduo e a sociedade, sem imputar contraposições. Afinal, o mundo em sociedade representa apenas o meio exterior onde a pessoa se vê em processo de ajustamento e adaptação. Fazendo uma analogia simples, é como se uma pessoa que se muda para outro país para tentar uma vida nova, ou um refugiado de guerra em um lugar diferente de seu meio, tem de se adaptar à cultura, à língua e às condições climáticas do novo lugar e sobreviver a isso tudo. Posto isso, a atividade humana se estabelece como consequência de um esforço para se chegar a um objetivo.

De certa forma o indivíduo em quaisquer condições de vida em sociedade desenvolve os motivos e necessidades de sua atividade. Numa via de mão dupla, a sociedade gera a atividade no indivíduo. Entretanto, não se pode atribuir à sociedade e à cultura como a atividade se desenvolverá, pois esta depende sobremaneira da atuação do indivíduo.

Para Leontiev (1992), a atividade é sobre objetivos motivados por uma necessidade, que pode ser biológica ou cultural. Por conseguinte, essa necessidade se torna os motivos que se direcionam a um objeto específico. Atividade, ação e operação constituem os três níveis da estrutura desse modelo proposto por Leontiev.

Os três níveis da atividade se exemplificam nas categorias de necessidade e motivo; nas ações que são direcionadas à realização de metas conscientes e nas operações que são controladas pelas condições instrumentais de execução e dos equipamentos. E nesta subseção vamos analisar como as referidas categorias nos ajudam a pensar na aquisição de segunda língua.

A atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou do motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação. Segundo Leontiev, a atividade se refere

àqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (i.e, objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1992, p. 68).

Existe, portanto, na compreensão do autor, uma dependência do objetivo em relação ao motivo. Por sua vez, a ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte” (LEONTIEV, 1992, p. 69). Conforme ele explica, a atividade de ler o livro somente para passar no exame é uma atividade, porém com o motivo de passar, e não de aprender. Podemos dizer que é simplesmente uma ação, porque ler o livro por ler não corresponde a um objetivo forte que estimula a atividade. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação se transforma em uma atividade. É isso que pode provocar mudanças na atividade principal.

O ser humano está sempre em atividade, mas nem sempre essa atividade é compreendida pelo sujeito. O princípio da teoria da atividade nos dá o suporte para entender que o que acontece na escola nem sempre é uma atividade que modifica as necessidades do aluno. É fundamental considerar que os aprendizes na sala de aula têm histórias diferentes e, por isso, não têm as mesmas necessidades de aprenderem uma língua diferente da sua. Eles podem até fazer as mesmas ações didáticas, mas cognitivamente a sua atividade não está dirigida para esse objeto do conhecimento, e isso é o que importa, porque é a significância da atividade que modela a orientação do indivíduo para aprender ou não (LANTOLF, 2000).

A aquisição de segunda língua é muito mais do que a internalização de formas. E na perspectiva da Teoria da Atividade os aprendizes devem ser percebidos como agentes humanos, e não apenas como depositários de conteúdo. Não se atentar para isso faz com que se perca de vista a importância do desenvolvimento ou o porquê do não desenvolvimento, das relações de mediação, assim como a relação com os outros e com a própria pessoa.

Segundo Leontiev (2021), a psicologia trata da atividade de indivíduos concretos, que pode ocorrer em condições de uma coletividade.

Qualquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade. A despeito de toda singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. (LEONTIEV, 2021, p. 104)

A esse respeito é importante salientar que muitas atividades para a aquisição de segunda língua fazem sentido em determinados contextos onde existe a necessidade ou a cultura para o aprendizado, mas em outros não. O que estamos discutindo aqui é sobre como a atividade

poderia motivar alunos que têm pouca oportunidade de contato ou exposição a uma segunda língua e que, ao se depararem na escola com aulas semanais, possam se sentir mais motivados a se engajar nas respectivas atividades e conseqüentemente aprender e se desenvolver nesse sentido.

Sabemos que a questão da aquisição de uma segunda língua é complexa e também entendemos que está no aluno o motivo que o instigue a aprender. O aspecto motivacional tem um papel fundamental nesse processo e Leontiev (2021) é categórico ao afirmar a importância desse fator na aprendizagem. É preciso que o estudante tenha consciência da importância do estudo, a atividade não pode transcorrer isenta de um sentido para o sujeito, pois, se assim for, ele terá com o conteúdo uma relação de externalidade e mesmo de estranhamento. O conteúdo se tornará alheio à sua vida, não produzindo mudanças em seu desenvolvimento e em sua personalidade.

Na perspectiva da teoria da atividade, as ações didáticas vinculadas ao ensino-aprendizagem de uma segunda língua podem provocar mudanças na atividade principal dos estudantes. Por que isso ocorreria? A resposta está na forma como essas ações serão executadas, pois podem gerar prazer e satisfação e mudar drasticamente a forma de percepção daquela ação, a qual em um primeiro momento poderia parecer mecânica ou uma simples ação pedagógica, transformando-se em uma atividade. A intencionalidade da ação docente pode fazer com que os alunos incorporem outros motivos para a atividade.

A transformação de uma ação em operação ilustra o que Leontiev (2021) explicou como sendo a mobilidade e dinâmica dos elementos constituintes da atividade. Motivos, ações, finalidades e operações não são elementos rígidos e estáticos, ao contrário, compõem uma estrutura dinâmica e mutável. Para ele, uma atividade pode transformar-se em uma ação quando seu motivo perde a força mobilizadora e a atividade passa então a ser uma ação constituinte de outra atividade; uma ação pode transformar-se em atividade quando o motivo se desloca da atividade à ação, transformando essa em uma nova atividade; uma ação pode transformar-se em operação à medida que a própria ação se torna meio para a realização de outra ação, transformando-se assim em operação. Quando uma ação se torna operação, ela passa a ocupar um novo lugar na estrutura geral da atividade. E conclui:

ela, (a atividade), sai do círculo dos processos conscientes, mas ainda mantém em si os traços gerais de um processo consciente, de modo que a nova operação pode transformar-se novamente em ação diante de alguma dificuldade ou de alguma habilidade que lhe requeira maior grau de consciência. (LEONTIEV, 2010, p. 80)

O instigante dessa teoria é que ela chama atenção para quem está fazendo a atividade, de que forma este ou aquele está fazendo e por que a faz. A atividade é entendida como um

engajamento de um indivíduo para atingir um determinado objetivo. Ela está muito relacionada ao motivo, às metas e às operações e é compreendida como o envolvimento de um sujeito para alcançar determinada meta.

Pensemos aqui algumas dessas metas no aprendizado de uma segunda língua: conseguir se comunicar, expressar ideias e pensamentos, atingir fluência, ser capaz de resolver problemas que envolva a fala, escrita ou escuta em outra língua ou desenvolver-se cognitivamente.

Uma vez que essas ações tenham sido dominadas, elas são internalizadas e transformam-se em operações que são externalizadas e são executadas automaticamente pela pessoa. Esse processo de internalização e externalização pode levar a mudanças que podem resultar no surgimento de novos modos de a pessoa perceber a atividade de estar numa sala de aula durante o aprendizado da segunda língua. O motivo é interno, e a relação com a atividade é o que a qualifica. Dessa forma a atividade se torna um agente que transforma a pessoa. E Leontiev explica que esse processo de transformação causa um novo entendimento da atividade na qual o ser humano está envolvido.

Leontiev (2010) ainda explica que ação e operação também se distinguem pelo grau de consciência exigido em suas realizações. Toda operação surge como uma ação consciente que, à medida que se realiza repetidamente, vai se automatizando e exigindo menor grau de consciência até converter-se em operação. Quando a execução das operações é altamente habilidosa e automatizada, torna-se possível a execução de ações cada vez mais complexas que, por sua vez, irão exigir novas operações, configurando uma dinâmica em que ação e operação se complexificam e desenvolvem mutuamente.

Exemplificando essa questão dentro do contexto deste trabalho, em que a necessidade de usar uma segunda língua possa ocorrer por exemplo em uma circunstância particular de conversa de telefone, ou envio de *e-mail* ou um aplicativo de bate-papo em *sites* de relacionamento repetidas vezes. Podemos dizer que o processo de pensar na segunda língua diminui e a operação de aquisição pode ocorrer de forma internalizada, com apropriação. Embora não percamos de vista que o sucesso de uma operação está ligado a certas condições, e uma das condições é que o objetivo de uma atividade se mantenha o mesmo, a despeito das mudanças que possam ocorrer. As ações, metas e operações podem mudar em função de algum problema que esteja evitando o sucesso de uma determinada ação, mas o objetivo de desenvolver essa atividade não muda.

A partir dessa consideração, retornemos à estrutura da atividade. A maneira como cada ação se concretiza, a condição objetiva e material necessária para realizá-la, é chamada por Leontiev de operação:

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 2010, p. 74)

Já que operação é o conteúdo de uma ação, é o modo de realizá-la, faz-se necessário retomar que a atividade manual se desenvolve na realidade objetiva pela mediação de instrumentos e a atividade intelectual se desenvolve na realidade subjetiva pela mediação de signos, ou seja, a mediação de instrumentos e signos se realiza, mais especificamente, via operações manuais e intelectuais.

O que nos chama a atenção, baseando-se em nossa experiência docente em escolas públicas e também particulares, é o fato de as abordagens de ensino da segunda língua nem sempre se atentarem para as necessidades dos aprendizes como sendo o fator mais importante nesse processo. Na maioria das vezes, os objetivos externos aos estudantes que são valorizados: currículos, as influências mercadológicas e culturais de um determinado segmento. Elementos muitas vezes distantes das necessidades dos alunos.

Subentende-se, ao nosso ver, que ainda não houve a percepção, por parte do sistema escolar, das necessidades dos sujeitos da atividade, ou seja, da consideração sobre os motivos que levam uma pessoa a querer aprender outra língua e a promoção de tarefas que vão de encontro com as necessidades dos alunos para que se obtenha o êxito dessas tarefas. Conhecer os alunos, seus contextos sociais, seus projetos de vida e suas aspirações pode contribuir muito na construção de um processo de ensino-aprendizagem com mais sentido para os estudantes.

3.2 A necessidade como fator que impulsiona a atividade de ensino-aprendizagem

No conceito geral das necessidades desenvolvido por Leontiev (2017), toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida. Quando o organismo está precisando de determinados elementos indispensáveis para a vida, isso se manifesta na exigência desses elementos, ou, falando de outra maneira, reivindica a satisfação de suas necessidades. Todos os organismos vivos têm necessidades e, portanto, também as tem o homem. A atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades.

No desenvolvimento histórico do homem, aparecem necessidades que não existem nos animais. Essas são as necessidades superiores de caráter social. Sua satisfação não conduz

diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. Elas são motivadas pelas condições de vida da sociedade.

Os seres humanos, assim como os animais, para conservar sua existência física, necessitam de algumas condições externas determinadas. Essas necessidades naturais do ser humano são análogas às dos animais, mas guardam sensíveis diferenças. As necessidades naturais humanas diferem-se das dos animais pelo objeto e pela maneira de satisfazê-las, pois tanto um quanto outra são resultado do desenvolvimento social (LEONTIEV, 2017).

As necessidades humanas subjetivamente se manifestam como desejos e tendências, ao mesmo tempo em que destacam o surgimento ou satisfação de uma necessidade, regulam a atividade do homem, motivando o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento dessa necessidade. Leontiev (2021) salienta que uma visão amplamente difundida sobre a natureza das necessidades e inclinações humanas é que elas são a própria essência dos determinantes da atividade da personalidade, sua direção, e, nesse sentido, a principal tarefa da psicologia reside no estudo de quais necessidades são peculiares ao ser humano e quais vivências psíquicas (inclinações, desejos, sentimentos) elas suscitam.

Nos escritos de Leontiev (2021) há a diferenciação da necessidade entre o homem social e os animais, o que ilustra muito bem o conceito de necessidade num contexto social. Enquanto os animais satisfazem suas necessidades unicamente utilizando os objetos naturais que encontram já preparados no meio que lhes rodeia, o homem elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades. Isso permite que o conteúdo objetivo e a maneira de satisfazer suas necessidades se modifiquem. O que significa, por sua vez, que mudam também essas necessidades, pois no homem, aparecem muitas outras necessidades. Inclusive a necessidade humana de alimentos é distinta da necessidade de comer que têm os animais. Marx (2011, p. 47) dizia, “A fome é fome, mas a fome que é saciada com carne cozida, que se come com garfo e faca, é uma fome diferente daquela em que se devora carne crua com as mãos, unhas e dentes”.

E, sobre isso, pensamos no ensino de uma segunda língua. Até que ponto esse aprendizado é uma necessidade do sujeito? Será que a maioria dos alunos no contexto educacional realmente têm a necessidade de aprender um novo idioma? É imperioso preocuparmos com essa questão no contexto escolar. A propósito, Leontiev, ao falar das necessidades humanas, diz que

outra dificuldade fundamental surge como resultado do reconhecimento parcial da natureza sócio-histórica das necessidades humanas, que se expressa no fato de que uma parte das necessidades humanas é analisada como social em sua origem, e a outra parte é relacionada a fatores puramente biológicas e comuns aos seres humanos e aos animais. (LEONTIEV, 2021 p. 212)

Cada ser humano tem sua origem em ambientes sociais diversos. Isso impacta enormemente na decisão de seu engajamento naquilo que é proposto em sala de aula. Se a sua necessidade de aprender uma segunda língua é algo de seu ambiente social e cultural, os processos didáticos irão resultar em mudanças na atividade desse estudante. Estamos falando de uma transformação que visa enriquecer as funções psicológicas superiores do ser humano. O desenvolvimento dessas funções e da produção mental gera certas novas necessidades de conhecimento nos estudantes.

No curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas, conforme visto na Teoria da Atividade, a ação do ser humano começa pelo agir com vistas a satisfazer suas necessidades elementares e, nesse percurso, pode ocorrer o surgimento do interesse e o desenvolvimento para novas e diferentes formas de atividade. Na escola, por exemplo, as ações didáticas podem direcionar os estudantes de uma necessidade primária, como ter notas e ser aprovado, para novas necessidades de conhecimento de uma segunda língua.

Sendo assim, não se pode excluir da prática escolar a importância de se pensar em abordagens que atuem interesses e necessidades, desenvolvendo-as ao ponto de se tornarem necessidades vitais para o pleno desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Ao pensar na questão das necessidades pelo foco das satisfações vitais elementares, é também importante não perder de vista que esse processo de satisfação pode mais tarde se modificar e o sujeito passar a agir e a se desenvolver de modo cada vez mais autônomo.

Entendemos que a direção percorrida pelo desenvolvimento começa pela ação do indivíduo rumo à satisfação de suas necessidades elementares vitais. Leontiev (2021), entretanto, nos diz que esse desenvolvimento não pode ser deduzido do movimento de suas próprias necessidades, pois por trás delas está o desenvolvimento de seu conteúdo objetivo, ou seja, dos motivos da atividade humana. Sendo assim, a análise das necessidades se converte inevitavelmente em análise dos motivos, pois a necessidade não conhece seu objeto a princípio, ele ainda necessita ser revelado.

3.3 Motivos e motivações e o aprendizado de segunda língua

No debate entre motivos e motivações na psicologia contemporânea, esses dois termos frequentemente são usados indistintamente, mas podem dizer respeito a fenômenos completamente diferentes (LEONTIEV, 2017). Para nossa reflexão teórica é de extrema importância diferenciar o conceito de motivos e motivações.

Vernon (1973) chegou a afirmar que motivação seria uma força interna que emergiria, regularia e sustentaria todas as nossas ações. O estudo dessa variável tem apontado para o fato

de que não seria possível falar de uma motivação geral que funcione para todas as situações, mas que se deveria levar em conta o contexto a ser analisado. Nesse sentido, é legítimo falar em motivação para a educação, motivação atlética, política, entre outras. Assim, a motivação para o aprendizado de um segundo idioma seria um componente de um constructo mais geral de motivação para a realização, que, por sua vez, estaria contido em um constructo mais amplo de motivação (HUGHES; REDFIELD; MARTRAY, 1989)

As abordagens sócio-cognitivistas têm defendido a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca, sendo essas tratadas não como aditivas (DE CHARMS, 1984), mas interativas. Dessa forma, a motivação intrínseca refere-se à execução de atividades nas quais o prazer é inerente a elas (DECI, 1975). O indivíduo busca novidades e desafios, não sendo necessárias pressões externas ou prêmios pelo cumprimento da tarefa, uma vez que a participação nessa atividade é a recompensa principal. Segundo Deci e Ryan (2000), essa orientação motivacional é a base para o crescimento, a integridade psicológica e a coesão social, representando assim o potencial positivo da natureza humana.

Pesquisas nesse campo têm utilizado como indicadores para avaliar a motivação intrínseca, que tem sua origem no próprio indivíduo, em relação à aprendizagem escolar, a curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas mesmo frente às dificuldades, o tempo despendido no desenvolvimento as tarefas escolares, a ausência de qualquer tipo de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, o sentimento de eficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de realizar aquela atividade particular e, finalmente, a combinação de todas as variáveis apontadas (DECI; RYAN, 2000).

Por outro lado, a motivação extrínseca apresenta-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (FORTIER; VALLERAND; GUAY, 1995; AMABILE *et al.*, 1994). A motivação extrínseca ocorre quando é determinada a pessoa a ação que ela deve executar, assim como o que ela irá receber caso cumpra a tarefa. O aluno extrinsecamente motivado busca uma tarefa escolar para melhorar suas notas ou receber recompensas e elogios e/ou evitar punições.

Entretanto, há de se considerar que o indivíduo que frequentemente recebe uma recompensa pela realização de uma atividade, sem aviso prévio, constrói uma expectativa de ser recompensado, mesmo em situações em que não foi oferecida a recompensa. Isso pode também conduzir à redução da motivação intrínseca. Caso a pessoa inicie uma atividade esperando pagamento por ela, pode estar mais motivada extrínseca do que intrinsecamente para

a tarefa. Isso é comportamentalismo behaviorista e, de acordo com Skinner (1970), pesquisador que é o principal representante das teorias comportamentais, todo efeito que é demonstrado sobre um comportamento deve ser considerado dentro da ciência do comportamento. Quando descobrimos as causas, temos a possibilidade de prever e controlar os comportamentos e de certa forma também manipulá-los.

Nesse ponto especificamente, percebemos que a motivação extrínseca, quando prevê recompensa por busca de resultados, não dialoga com a Teoria da Atividade, justamente pelo fato de a teoria encabeçada por Vygotsky trazer um conceito inovador de romper com a compreensão vigente da época que eram as teorias comportamentais, que se baseavam na unidade estímulo e resposta e em teorias behavioristas (VYGOTSKY, 1978).

É fundamental compreender que a motivação na esfera da aprendizagem, dentro do nosso referencial, busca a autonomia e o desenvolvimento das capacidades humanas.

Para os teóricos comportamentais, a aprendizagem se dá mediante os estímulos do meio. O indivíduo emite comportamentos em nível operante e estes sofrem influências das consequências desse comportamento como reforço. Quando as consequências de um comportamento acontecem de acordo com o desejado, essas retroagem sobre o comportamento aumentando a probabilidade de ocorrências. Se essa sequência persistir, estará se formando um hábito (LA ROSA, 2003).

Então, é importante que esses comportamentos de reforço de motivação extrínseca não sejam estimulados como uma prática recorrente em sala de aula, para não criar falsas impressões de que são uma atividade dentro do estudo. O “reforço”, nessa perspectiva, é toda a consequência que, seguida de uma resposta, modifica a probabilidade futura da ocorrência dessa resposta, e ele pode ser positivo ou negativo. O positivo é todo acontecimento ou evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o produz. O negativo aumenta a probabilidade futura da resposta que o remove ou atenua.

Considerando que a motivação é intrínseca quando a aprendizagem se torna reforçadora por ela mesma, sendo a tarefa feita com prazer, e é extrínseca quando a aprendizagem ocorre para atingir a um outro propósito, como, por exemplo, passar de ano, receber uma recompensa prometida etc., é importante não perder de vista que:

na prática, estes dois tipos de motivação estão presentes, embora seja importante lembrar que, mesmo empregando-se recursos extrínsecos, espera-se obter motivação intrínseca, pois a "aprendizagem baseada apenas em motivação extrínseca tende a deteriorar-se, tão logo seja satisfeita a necessidade ou alvo extrínseco. Na motivação intrínseca, ela tende a se manter constante (WITTER; LOMONACO, 1984, p. 45).

No entanto, a relevância dessa discussão consiste em que, para a obtenção de uma adequada relação motivação e aprendizagem, deve-se operar modificando a situação. A motivação para a aprendizagem não implica necessariamente em criar motivos no aluno, mas em canalizar os já existentes em direção aos objetivos dela. Embora a aprendizagem incidental ou não motivada possa ocorrer, a intenção de aprender é necessária para uma aprendizagem significativa e eficiente (TELFORD; SAWREY, 1976).

Os autores Deci e Ryan (1985, p. 246) chamam a atenção para o fato de que as experiências dos alunos na escola não desenvolvem apenas seus talentos mentais, "mas também seu ajustamento emocional e bem estar psicológico". Sendo a escola o contexto das primeiras atividades da infância, e o primeiro agente social não familiar, molda a autoestima, desenvolve as capacidades, a socialização e os valores pessoais do indivíduo. Por isso, as estratégias motivacionais precisam ser determinadas não apenas em função do rendimento e da realização, mas principalmente pelo impacto causado nessas áreas tão importantes do desenvolvimento. Portanto, a Teoria Motivacional em Educação deve levar em consideração o indivíduo como um todo.

A esse respeito, podemos dizer que há uma certa convergência de pontos de vista da Teoria da Atividade com a Teoria Motivacional no que tange à motivação intrínseca.

Leontiev, entretanto, destaca que embora haja um lugar especial na teoria dos motivos da atividade ocupada por concepções hedonistas, cujo cerne consiste em que toda atividade humana é de algum modo subordinada ao princípio da maximização das emoções positivas e minimização das negativas,

a atividade humana está longe de ser estimulada e orientada da mesma forma que o comportamento de ratos de laboratório com eletrodos de "centro de satisfação" implantados no cérebro, os quais, quando treinados a ligar a corrente, passam a se dedicar a isso indefinidamente. (LEONTIEV, 2021, p. 215)

Essa questão mencionada acima aponta para um aspecto relevante, especialmente quando o foco fica apenas na esfera ideológica ou social do motivo, quando o interesse e prazer estão no mesmo plano das necessidades, porém não há como definir que apenas um fator será preponderante sobre o outro, ou caminhará junto. A dinâmica dos motivos no ser humano e sua real natureza são complexos de se definir e, segundo Leontiev (2021), a falta de sustentação das concepções hedonistas da motivação não somente exageram no papel das vivências emocionais na regulação da atividade, mas também achatam e distorcem as relações reais. As emoções não se subordinam à atividade, mas são resultado dela e são o mecanismo de seu movimento.

3.3.1 O motivo na gênese da atividade humana segundo Leontiev, e os consequentes impactos na aquisição de segunda língua

Para Leontiev (2021), toda atividade humana invariavelmente está relacionada à um motivo. Por motivo o autor denomina a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente capaz de satisfazer a uma necessidade posta. A estrutura da atividade conta com um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a finalidades específicas.

Resgatemos novamente a definição de motivo na perspectiva de Leontiev (2021), que o conceitua como aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada. O motivo é a essência da atividade, é o que a impulsiona, o que une as várias ações de um indivíduo para se obter um resultado. Destacamos que, para o autor, as necessidades e os interesses humanos não são dados *a priori* desde o nascimento, mas são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos nas crianças pela sociedade, a partir das condições de vida e da educação.

Desse modo, falando em aprendizagem escolar, os interesses dos alunos não devem ser entendidos como algo natural e imutável, ao contrário, eles podem ser modificados e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização. Leontiev (2021) preconiza que motivo repousa na atividade prática, em vez de impulsos ou características inatas, nas necessidades dadas socialmente aos indivíduos e materializadas em objetos.

No processo de aquisição de uma segunda língua, certos mitos e crenças sobre o aprendizado fazem referência a aspectos puramente internos como motivadores, entre eles estaria a aptidão ou talento para aprender línguas. Este inclusive é um tema cheio de controvérsias e envolto em polêmicas, conforme nos diz Souza (2021), e está sendo mencionado aqui apenas para reforçar que, na visão da Teoria da Atividade, em que os motivos e as necessidades são os fatores que impulsionam o sujeito para um objeto, evidencia-se a percepção de que não faz sentido crer nesse mito, pois a busca por aprendizagem, ao nosso ver, está mais conectada ao reconhecimento de estratégias de aprendizagem que melhor vão se adequar aos contextos socioculturais dos aprendizes, possibilitando que descubram o que pode movê-los em direção à aquisição do aprendizado da segunda língua.

E, em relação ao aprendiz infantil, vale dizer que o fator motivação é amplamente debatido e, apenas para mencionar alguns aspectos importantes sobre esse público em especial, destacamos a importância do brincar, do mundo imaginário e o bom uso da escolha dos gêneros que contribuem muito para o ensino-aprendizagem da criança.

A esse respeito, Brown (2001, p. 86) afirma que o pensamento popular conceitua a criança “como um aprendiz que necessita despender de menor esforço”, do que um adulto, frente à aprendizagem de uma língua estrangeira e, portanto, possui melhores chances de sucesso nesse processo.

É importante ressaltar que o ensino de segunda língua para crianças envolve um processo diferente e geralmente pautado em conhecimento de técnicas lúdicas e de desafio, e, nesse sentido, muitos aspectos e abordagens procuram respaldar o trabalho docente para garantir a atenção e o interesse dos alunos. E, conforme diz Rocha (2006), tal aceção nos leva a reconhecer, portanto, que, se há, ainda, muito a ser investigado a esse respeito, há também muito a ser estudado acerca de competências e conhecimentos necessários para o professor atuante nesse contexto de ensino.

De maneira geral, as crianças são mais motivadas intrinsecamente em direção ao processo educativo no contexto escolar e que, à medida que vão crescendo, vão se tornando seletivas em suas preferências escolares. Isso pode acontecer talvez pelas demandas impostas pelo sistema educacional ou pelo currículo que já vem sugerido “de cima” e por consequência tendem a reduzir os momentos de autonomia da motivação docente, uma vez que esvazia os espaços destinados à criação de oportunidade de troca de experiências, a fim de cumprir prazos, tabelas e programas de ensino.

É importante que durante o processo de ensino e aprendizagem seja possível valorizar e exercitar os conhecimentos historicamente construídos e também aqueles conhecimentos construídos em conjunto, sejam eles na troca cultural entre pares, em sala de aula, *in loco*, ou em atividades intencionalmente propostas em que a cultura seja o fio condutor do aprendizado. Ao se aproveitar desse momento exercitando a curiosidade das crianças, incluindo a investigação do que elas já sabem e dessa forma compartilhando o aprendizado, novas hipóteses serão formuladas e a aprendizagem crítica e reflexiva pode tornar-se uma constante.

Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser apenas focado na reprodução de conhecimento e passa a ser intencionalmente organizado, no sentido de promover a instrução dos estudantes para a aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (2010), o que é instruído durante a vida escolar do sujeito induzirá sua percepção, desempenhando um papel muito decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança.

O ensino exige um tipo específico de intencionalidade. Esta deve direcionar-se à criação de atividades que reproduzam certa experiência social, que é a fonte do desenvolvimento psíquico referente aos conteúdos de qualquer aprendizagem. Considerando que o professor é portador dessa experiência social e conhece os conteúdos significativos para seu

desenvolvimento, deve, portanto, direcionar a atividade das crianças para a aprendizagem dos conteúdos.

Sobre a intencionalidade da atividade de ensino, Ilyenkov afirma que:

é necessário "ensinar a pensar", em primeiro lugar, desenvolvendo a capacidade de propor (fazer) questões corretamente. A ciência em si começou e começa toda vez com isto - propondo uma questão à natureza, formulando um problema - isto é, uma tarefa que é insolúvel com a ajuda de métodos de ação, seguindo trilhas já conhecidas - batidas e pisoteadas. Cada recém-chegado ao reino da ciência, criança ou adulto, deve começar sua jornada com isto, com a formulação afiada de uma dificuldade que é insuperável com o auxílio de meios pré-científicos, com a expressão precisa e acurada de uma situação problema (ILYENKOV, 2007, p. 17).

Consideramos que a citação de Ilyenkov é oportuna no contexto escolar atual em que muitas pessoas estão atrás das respostas, sem se darem conta de que o ato de “pensar”, “propor questões” e encontrar suas próprias respostas é um exercício interno que faz com que cada um ative seu potencial de produção e crescimento. Os motivos que todos nós trazemos dentro são iniciados cada vez que este passo é dado, ou seja, que a intencionalidade da atividade se encontra com os desejos e necessidades dos aprendizes.

E nesse sentido as ideias de Freire (1983) estão de acordo com o referencial do nosso trabalho na medida em que destacam que o papel do professor, enquanto participante desse processo motivacional no ambiente escolar, que é o de coordenar, é o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos. Sentindo-se corresponsável pela própria aprendizagem, o aluno substituirá a disciplina externa (imposta), pela autodisciplina, o que lhe proporcionará maior independência e enriquecimento de sua personalidade.

Daí a relevância de o professor e de todos os participantes da comunidade escolar estarem engajados na atividade com uma prática intencional e estimuladora. Não se deseja com isso delegar essa função única e exclusivamente ao professor, mas sem dúvida é o professor “o principal responsável pelo arranjo de condições que motivem o aluno a aprender e tomem a própria aprendizagem de novas respostas suficientemente reforçadora para motivar a aprendizagem” (WITTER; LOMONACO, 1984, p. 43).

Para Block (2003, p. 102), “motivo diz respeito ao porquê de alguma coisa ser feita; ação ao que é feito; e operação é como algo é feito”, e acrescenta:

No caso de uma aprendiz de língua e da atividade de uma língua, começamos com a necessidade fundamental de interagir e de nos tornarmos parte de um grupo social, e o objetivo, derivado dessa necessidade, é alcançar a participação plena ao referido grupo. Esse objetivo cria um motivo para a ação ser empreendida. As ações dependem das metas e, no caso do aprendiz de língua, as metas se relacionariam a alguns aspectos da linguagem e da comunicação. (BLOCK, 2003, p. 102)

E falar sobre os motivos na aprendizagem das línguas é se debruçar sobre um tema incitante, pois tem a ver com o significado que as línguas exercem sobre a vida das pessoas e como o estudo daquelas é capaz de despertar diferentes sentidos nestas. Conforme já citado, muitos aprendizes dizem não achar importante aprender outro idioma por não saberem nem o seu próprio corretamente, ou por acreditar que nunca precisarão dele; e, em contrapartida, há aqueles que são movidos pelo desejo de dominar uma segunda língua para se projetarem em suas profissões, ter mais oportunidades no mercado de trabalho, bem como usar em situações acadêmicas ou de turismo ou elevar sua capacidade humana de aprendizagem.

A atividade escolar de ensino/aprendizagem não pode se restringir a um processo espontâneo, limitando o motivo da aprendizagem, sua finalidade e seu conteúdo à realidade imediata do aluno. Devem ser atividades sistemáticas e intencionais, que contem com a intervenção direta do professor na condução dos processos de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, avaliando os reais fundamentos que a conduzem, recompondo seus motivos e fins e atuando na produção do sentido que essas aprendizagens terão para o aluno. Mesmo que inicialmente, no ponto de partida, haja uma relação de externalidade para com o conteúdo da aprendizagem, sendo seu motivo externo e apenas compreensível ao aluno, pela mediação do professor o conteúdo escolar pode prestigiar-se e ocupar na atividade do aluno um lugar de motivo eficaz.

Para compreender o processo de constituição de motivos eficazes e compreendidos, faz-se necessário analisar as categorias de significado social e sentido pessoal.

Leontiev (2021) denomina significado social a característica das imagens sensoriais que lhes confere a inteligibilidade, a possibilidade de se fazerem compreensíveis, e por meio da qual as imagens tornam-se conteúdo consciente do psiquismo humano. O significado expressa uma síntese histórica e está objetivamente inserido no sistema de relações sociais estabelecidas entre os homens e fixadas na linguagem, constituindo, portanto, o “conteúdo da consciência social” (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. [...] A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento (LEONTIEV, 2004, p. 100-102).

Através dos significados, tomamos consciência de noções sociais compartilhadas socialmente. Ao apropriar-se dessas significações, o conteúdo da consciência social passa a existir também como conteúdo da consciência individual do sujeito, realizando, portanto, uma existência dual: objetiva e compartilhada com o gênero humano; subjetiva e particular, atribuída

singularmente como expressão da personalidade e da particularidade psíquica do sujeito (LEONTIEV 1978; 2004). A essa existência subjetiva, Leontiev (2004, p.105) dá o nome de sentido pessoal, “que traduz precisamente a relação do sujeito com os objetivos conscientizados”.

Nas palavras do autor, “o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 2004, p. 105). Desse modo, o sentido só se torna consciente para o sujeito quando ligado a um significado; por outro lado, um sentido que não encontra seu significado correspondente não é compreensível para o sujeito, mantendo-se inconsciente, ou seja, não é conscientemente compreensível pelo sujeito.

Talvez isso explique o porquê de muitos alunos no Brasil, oriundos tanto da rede pública quanto particular de ensino, não se sentirem impelidos ao aprendizado de uma segunda língua, por não verem sentido pessoal que os conecte à atividade de aprender. Tal percepção é assunto recorrente nas salas de professores e também está presente em estatísticas sobre a proficiência do aluno brasileiro em segunda língua. No caso do inglês, conforme divulgado pelo *British Council*⁴ (2018), apenas 5% dos brasileiros falam inglês e 1% é fluente no idioma. E vale ressaltar que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o idioma inglês ganha o *status* de língua franca e passa a ser obrigatório desde o 6^a ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017).E, mesmo antes de ser obrigatório o ensino de inglês nas escolas brasileiras, ele é oferecido de longa data, e o ensino de espanhol é oferecido como língua optativa em várias escolas públicas e particulares.

Em Brasil (2017), a atual Base Nacional Comum Curricular traz em suas 10 competências gerais da educação básica uma relação de itens que em linhas gerais falam da valorização e utilização de conhecimentos construídos pela sociedade, e estes devem possibilitar aos indivíduos agir pessoal e coletivamente com autonomia. As competências específicas da BNCC em relação ao ensino de Linguagens e suas Tecnologias para o ensino médio no Brasil trazem igualmente, no cerne de suas 7 competências e várias habilidades, ideias e conceitos que preconizam um ensino de grande excelência com uma ampla visão das línguas como fenômeno geopolítico, histórico, cultural e social. Chama muito a atenção na leitura que fizemos das competências gerais e específicas desse documento que todas elas são na essência muito inspiradoras e preocupadas com que os alunos se apropriem criticamente desses processos de aprendizagens, sejam eles verbais, visuais, escritos ou digitais.

⁴ *British Council* é uma organização internacional do Reino Unido e está no Brasil desde 1945 para relações culturais e oportunidades educacionais na área de língua inglesa, artes, sociedade e educação.

O termo “competência” usado neste documento nos incomoda na medida em que o aprendizado de uma língua pressupõe melhoria e desenvolvimento das capacidades humanas. O exposto na BNCC em relação à língua, linguagem, leitura e escrita e à educação propriamente dita, ao nosso ver, não estão coerentes com os pressupostos da Teoria histórico-cultural, pois tal teoria oferece uma perspectiva mais acolhedora e humana e visa o desenvolvimento da capacidade humana como foco principal. Em uma primeira leitura, as “competências” específicas da BNCC visam mobilizar as práticas de linguagem com o objetivo de expandir as formas de produzir sentidos e de engajar os estudantes em práticas autorais e coletivas, bem como de aprender a aprender nos mais variados campos do conhecimento (BRASIL, 2017). No entanto, este mesmo documento, em sua parte descritiva, impõe práticas curriculares que desvalorizam a relação e a mediação dos estudantes com a cultura e com as possibilidades de aprendizagem da segunda língua como forma de desenvolvimento humano.

Como professora de Inglês em uma escola pública na cidade pequena do Sul de Minas Gerais, a única escola pública de ensino médio na cidade, que recebe cerca de 600 estudantes no formato integral, ainda não percebo a implementação dessas “competências”, visto que o novo formato do ensino médio, que agora dispõe de apenas 1 aula semanal de inglês (antes eram 3 aulas semanais), nos enfraquece na tentativa de realizar um trabalho de qualidade e na busca pela implementação das habilidades idealizadas pela BNCC (BRASIL, 2017).

É importante ressaltar que há vários fatores que impactam esse processo de aquisição de segunda língua no contexto educacional brasileiro. Apenas para citar alguns, temos que: as leis que regulamentam e regulamentaram a oferta desse ensino no presente e no passado sempre foram omissas quanto à qualidade de ensino da segunda língua a qual pretendiam prover; a qualidade da formação dos professores, assim como as condições de trabalho e de carreira dos profissionais, sempre foram questões de grandes tensões; há contextos educacionais distintos para a representação social que as línguas exercem na nossa cultura, e o fator que julgamos central nesse processo, que são os motivos que levam alguém a querer aprender, ao que nos parece é um tema pouco estudado como um fator de impacto no processo de aquisição de segunda língua.

Retomando o conceito de sentido pessoal, Leontiev (2004) diz que ele é produzido na e pela atividade, é criado na relação objetiva entre aquilo que mobiliza o sujeito a agir, que é o motivo, e aquilo a que sua ação se orienta: a finalidade, ou seja, “o sentido consciente traduz a

relação do motivo ao fim” de modo que “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (LEONTIEV; 2004, p. 103;104).

Na medida em que os conceitos de sentido e significado são apresentados, é importante relacioná-los aos motivos geradores de sentido e motivos-estímulos.

Leontiev (1978) denomina de motivo gerador de sentido, ou motivo eficaz, aquele que, ao impulsionar uma atividade também lhe confere um sentido pessoal, sendo, portanto, psicologicamente eficaz em mobilizar ações. Por conferirem sentido à atividade, esses motivos contribuem também para a consolidação de consciências e personalidades mais integradas. Por outro lado, o motivo que apenas impulsiona a atividade e mobiliza ações sem conferir sentido pessoal é chamado de motivo-estímulo ou motivo apenas compreensível.

Para exemplificar esse conceito de motivo compreensível no contexto educacional brasileiro, poderíamos falar daquele aluno que tira nota maior em inglês e menor em sua língua materna, por realizar as tarefas propostas com precisão, porém sem conferir sentido ao que faz, ou seja, o aluno realiza mecanicamente as atividades, ganha a nota e não aprende para a vida, não se apropria dos conhecimentos, tampouco faz uso do que aprendeu.

Os motivos geradores de sentido sempre são conscientes ao sujeito, mas os motivos-estímulos podem manter-se escondidos. Um mesmo motivo pode ora assumir um papel de gerador de sentido e ora de mero estímulo em uma mesma atividade a depender das relações mais ou menos harmônicas estabelecidas entre motivo da atividade e finalidades das ações. De modo semelhante, um mesmo motivo pode adquirir característica de gerador de sentido em uma atividade e de apenas estímulo em outra concomitante. Quando um motivo apenas compreensível se torna um motivo realmente eficaz, é produzida uma nova atividade (LEONTIEV, 2010).

Em seus estudos sobre os motivos, Leontiev (2017) traçou uma linha muito interessante sobre as etapas do desenvolvimento dos motivos para o estudo dos escolares. E esse estudo contribui para o nosso entendimento sobre a percepção de como ocorre o motivo na fase escolar das pessoas. Em seus escritos ele diz que a criança ao entrar na escola quer estudar, ou seja, ela ainda não tem nenhum interesse especial pelo conteúdo da aula e das matérias que estuda. As investigações feitas por Leontiev mostram que tudo o que as crianças fazem dos primeiros anos é para elas igualmente interessante, seja escrever, fazer contas ou relatar algo. Se tem alguma preferência, esta depende unicamente de uma ou outra tarefa ser mais ou menos difícil para elas.

Numa segunda etapa os interesses nas ocupações escolares começam a se diferenciar, começa a se manifestar claramente a significação do conteúdo do que se estuda e aparecem os

verdadeiros interesses do estudo. Ao mesmo tempo, algumas coisas começam a parecer carentes de interesse e realizam-se sob a influência de que são indispensáveis pela obrigação. Os interesses se movimentam do cumprimento da tarefa escolar ao seu conteúdo, e se o conteúdo não pode chegar a ser motivo da aprendizagem para a criança, então, a atividade escolar estimula-se somente por aqueles outros motivos (como são as notas ou qualquer outro) que desempenham o papel de estímulo direto.

Por outro lado, a diferenciação dos interesses do estudante pelas matérias de estudo, que começa na segunda etapa, em muitos casos adquire um desenvolvimento completo. Diante do adolescente, começa a descobrir-se a significação do conhecimento científico: desenvolvem-se os interesses cognoscitivos próprios, que adquirem uma ou outra tonalidade conforme se desenvolvem os motivos gerais para o estudo. Essa é a época para o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos científicos.

Finalmente, nos últimos anos (terceira etapa), os interesses para o estudo novamente mudam em algo. Manifestam mais sua dependência dos motivos, que estão na esfera da atividade futura dos alunos, da ampla vida que se abre diante deles na sociedade, da concepção de mundo, das tendências vitais e dos ideais do estudante.

Embora acreditemos que essa mudança de foco possa ocorrer nessa terceira etapa da vida estudantil, parece haver uma percepção pessoal histórica de falta de motivo para o estudo de segunda língua, pois mesmo que os alunos tenham mais consciência do que virá pela frente e de uma possível necessidade que possa lhes aparecer na vida adulta, muitos ainda trazem em suas vivências, memórias que os afastam do aprendizado da segunda língua no contexto escolar brasileiro e reforça a ideia de que aprender uma segunda língua só faz sentido se houver uma utilidade prática. Precisamos valorizar as aprendizagens em uma concepção mais ampla de desenvolvimento. Aprender também diz respeito à melhoria de todos nós como indivíduos, na medida em que elevamos nossas capacidades psicológicas superiores a outro nível de desenvolvimento. Ou seja: a aprendizagem não deve se relacionar apenas às utilidades da vida prática e cotidiana.

Todavia, a busca pelo aprendizado pode ocorrer mesmo fora do contexto escolar a qualquer tempo, e motivado por razões que fogem ao espectro desta pesquisa.

4 PROPOSTAS À DOCÊNCIA A PARTIR DA ANÁLISE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Muito se discute sobre a prática do professor como uma das únicas ferramentas responsáveis por motivar e desenvolver no aprendiz as habilidades e competências almejadas nos currículos e programas de ensino. A dimensão dessa questão vai muito além de responsabilizar um ou outro por algum fracasso ou sucesso nesse processo de ensino que na verdade conta com muitos fatores e atores.

Nesta seção buscamos apresentar propostas de como as práticas escolares podem levar o maior número de alunos a aprender uma segunda língua no contexto escolar. A importância dessa busca reside na observação por parte da comunidade escolar – gestores, docentes, discentes - e de toda a sociedade de que na escola pouco se aprende uma segunda língua.

Neste trabalho vimos que Vygotsky precisamente não se dedicou a questões relativas à formação de professores, tampouco às questões didáticas propriamente ditas, porém muitos pesquisadores vêm usando conceitos e ideias da Teoria Histórico-cultural para explicar as dimensões e a complexidade desse processo, e compreender a dinâmica dos atores na interação dessa atividade de aprender uma segunda língua.

Vimos que o ato de aprender não é algo ligado à genética ou a uma predisposição natural. Nosso referencial teórico, por sua vez, não ignora as definições biológicas da espécie humana, no entanto, atribui grande importância à dimensão social, que fornece instrumentos, condições e símbolos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo. Os elementos a que nos referimos são todos aqueles que estão presentes na sociedade, impregnados de significado cultural e que acabam por nos oferecer mecanismos psicológicos e formas de agir no mundo. O aprendizado é considerado, dessa maneira, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na formação de professores, ao nosso ver, a perspectiva histórico-cultural, poderia contribuir muito como fundamento na estruturação teórica dos cursos de licenciaturas, afim de compreender como os docentes se veem, pensam e se projetam como agentes e atores históricos, sociais e políticos nos contextos de ensino e aprendizagem. É fundamental essa reflexão acerca do perfil e das aspirações do docente, especialmente sobre o docente de segunda língua, e os aspectos que envolvem seu trabalho e as especificidades que demandam sua prática.

Os construtos da Teoria Histórico-cultural favorecem o papel do outro no processo de aprendizagem e entendemos que na formação de professores esse aspecto deva ser levado em conta, afinal a mudança de paradigma na sala de aula em relação a uma maior interação entre

os participantes promove um desenvolvimento de alunos e professores, seja em ambientes presenciais ou virtuais.

Conforme nos aponta Basso (1994), a prática docente não pode ser tomada de forma abstrata e fragmentada, isolada do contexto social que a engendra; precisamos entendê-la em suas determinações históricas, tendo em vista a relação econômica, social e política da sociedade brasileira que, por meio do Estado, estabelece e implementa políticas públicas educacionais norteadoras da formação do professor e das condições objetivas de seu trabalho. Esse recorte se faz necessário para a realidade brasileira, pois esses fatores históricos moldaram e moldam a profissão do professor de segunda língua no contexto escolar de nosso país.

Algumas perguntas poderiam ser feitas se pensarmos nos conceitos de sentido social e sentido pessoal que a Teoria da Atividade de Leontiev engloba: na rede pública, quais seriam os significados sociais concedidos à prática docente do professor de segunda língua? O professor, por sua vez, estaria levando os motivos e as aspirações que o moveram a começar sua vida profissional para a prática diária da sala de aula? Qual sentido pessoal esse profissional leva para seu trabalho? E que paralelo pode ser feito entre significado social e o sentido pessoal vinculados à prática docente? Essas e outras perguntas encontram eco quando se analisa a questão da formação docente. Na maioria das vezes, o que fica claro é que a inexistência da participação do professor na elaboração das propostas educacionais tem relação direta com a ruptura das atividades realizadas em comparação às atividades propostas.

A Teoria Histórico-cultural, nos faz contemplar novas formas de pensar a educação e seus processos de ensino e aprendizagem na medida em que nessa relação incidem novos elementos culturais. Dessa forma, o ensino de segunda língua no contexto escolar encontra apoio na abordagem histórico-cultural já que proporciona aos professores e aos alunos oportunidades de suportes interativos e dialógicos com vistas a trocas de experiências, conhecimentos e desenvolvimento humano em todas as suas vertentes: afetiva, social e também profissional.

Outra questão relevante em relação à conduta docente é a colaboração entre os pares. A colaboração é um dos elementos-chave na busca pelo aperfeiçoamento de ações, planejamento, trocas de experiências, assim como uma oportunidade ao docente de se tornar um profissional mais reflexivo, crítico e propenso a mudanças de rota e alinhamento de ações que promovam o desenvolvimento do estudante. A parceria entre professores mais experientes com professores novatos e em formação, juntamente a coordenadores pedagógicos, contribui e muito para o aperfeiçoamento das práticas e atividades de ensino. Talvez um caminho que a escola devesse investir seria o de buscar trabalhar em parceria interna com os pares já existentes no contexto

escolar, e com parcerias externas que agreguem algum valor ao trabalho de desenvolver a capacidade dos alunos.

Alguns estudos têm relacionado a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) à formação de professores. Elaborada por Vygotsky e expandida por vários autores, essa teoria, segundo Figueiredo (2019), dá conta de mostrar os benefícios da colaboração também no processo de formação de professores. Os professores também poderiam utilizar o conceito de ZDP a partir de trocas de experiências pessoais e profissionais. Este conceito abriga um lugar de potencialidades, e certamente o professor tem a chance de desenvolver suas habilidades acima de suas possibilidades neste processo colaborativo de desenvolvimento. A relação entre pares mais experientes e menos experientes configura-se numa mediação estratégica. E a mediação, que é outro elemento-chave na Teoria Histórico-cultural, atua na regulação do mundo material e das atividades sociais e mentais.

Na formação de professores, vários elementos na teoria de Vygotsky se encaixam nos contextos sociais em que ocorre a aprendizagem, pois nesses ambientes emerge a necessidade de construir conhecimentos e buscar soluções. Através da interação dos indivíduos é que as funções superiores se formam, e é também nas relações reais entre as pessoas que os conceitos cotidianos e científicos transitam, são construídos e moldados e seu processo de internalização é preparado para acontecer. No período de sua formação, os docentes devem elaborar os conceitos científicos de forma que possam reestruturar e transformar o que já sabem de modo a expandir o seu conhecimento e que lhes sirva como novas ferramentas, somando aos conhecimentos espontâneos que já possuem. Os processos formativos dos docentes no Brasil devem levar em conta que para o professor elevar o nível dos alunos ele próprio deve receber uma formação desenvolvedora e humana. Consoante Libâneo (2004b, p. 136), “a atividade principal do futuro professor é a de promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, nada mais oportuno que o professor aprenda a sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos”.

Ao elaborar uma formação docente que se preocupe em desenvolver um pensamento científico em detrimento de uma formação repetitiva e baseada na memorização, a construção de uma mentalidade docente vai se refletir numa prática mais crítica e desenvolvedora. Talvez essa deva ser a tônica da formação docente, a de promover a expansão do pensamento científico no ambiente escolar, pois é ali, no chão da escola, que a mentalidade e o senso crítico dos indivíduos se ampliam e se desenvolvem, tornando cada sujeito mais social e humano.

Ao nosso ver, é necessária uma mudança na cultura da sala de aula, uma vez que parece ser difícil uma mudança na cabeça daqueles que elaboram as leis e os parâmetros que norteiam

o destino da formação dos professores. Cabe ao professor elaborar um ambiente em que os alunos se engajem e tenham a chance de interagir significativamente, utilizando-se de técnicas e práticas que potencializem os saberes que estão por vir. Faz-se necessário, entretanto, salientar que não estamos responsabilizando o professor pela aprendizagem dos alunos, ele é o ator que favorece e medeia esse processo de aprendizagem. E ao utilizar a Teoria Histórico-cultural como embasamento nas aulas, o professor consegue estabelecer um ambiente de apoio mútuo onde todos têm a oportunidade de refletir, pensar e repensar as abordagens, além de discutir dúvidas e compartilhar experiências e resultados.

Em sua formação, o professor também deve ser “educado” a partir das premissas que ele acredita serem transformadoras das potencialidades do ser humano. A esse respeito, Longarezi e Silva (2018) afirmam que formar professores, numa perspectiva de (trans)formação da sociedade, implica fazer de seu processo de profissionalização um caminhar de desenvolvimento do pensamento dialético (teórico) que lhe coloque na prática educativa alterado por circunstâncias modificadas nesse sentido, em condições de alterar as próprias circunstâncias com a organização de processos que permitam o mesmo a seus estudantes.

Com isso, o professor terá em sua formação um embasamento que o impulsionará a promover uma educação desenvolvedora, considerando que homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, (LONGAREZI; SILVA, 2018). O processo de formação dos professores não modifica apenas o professor, mas modifica todo o sistema em que os atores estão envolvidos.

Sendo assim, a formação do professor é uma atividade educativa de importância indiscutível para um desempenho socializado e humano. A docência, como atividade humana, é produção social que se dá por meio da aprendizagem. Nesse cenário, o processo de formação desenvolvimental na formação dos professores é considerado histórico-social, pois não nasce de forma inconsciente, mas é sim oriundo de processos educativos. Por esta razão, é preciso valorizar e se empenhar na construção de uma consciência organizativa que permita à classe docente atuar na forma decisiva nas políticas educacionais.

4.1 Aspectos didáticos, pedagógicos e curriculares no aprendizado da segunda língua

Na aquisição de segunda língua, especialmente no contexto brasileiro, a forma de ensinar considera importante pensar que o valor educacional “vai muito além de meramente

capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”, mas deve ser pautado em situações reais de comunicação, para que os alunos possam participar de situações autênticas do uso da língua e sentir-se incluídos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998, p.92). Na prática, entretanto, há uma enorme dificuldade de implementar tais situações. Conforme nosso trabalho vem explanando, a necessidade de se aprender uma segunda língua, junto com motivos e motivações dos alunos, não são suficientes para se ter um ensino com o resultado esperado nas metas pessoais dos alunos, nas aspirações docentes e nas metas educacionais. O que falta?

Conseguir responder essa e outras perguntas é um desafio na descoberta de um caminho a seguir no ensino da segunda língua no Brasil. Há vários escritores e estudiosos da área das linguagens que têm suas opiniões sobre didática, sobre aspectos pedagógicos e curriculares que impactam no ensino da segunda língua no Brasil e aqui vamos expor algumas delas pois achamos que elas em alguma medida explicam algumas questões relevantes neste processo de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Conforme Lima,

infelizmente, independente dos métodos e das abordagens utilizadas, a verdade é que a grande maioria dos departamentos de formação de professor(a) de língua inglesa, mormente aqueles que oferecem dupla habilitação, tem falhado na preparação de professores. Assim acabam colocando profissionais inexperientes, inseguros e com muita dificuldade de exercer a docência. (LIMA, 2009, p. 10)

A fala de Lima, focada principalmente no ensino de inglês, registra uma realidade que pode ser estendida ao ensino de outras línguas no contexto brasileiro. A dificuldade do exercício da docência, ao que tudo indica, vem de vários fatores que somados impactam na oferta de um ensino de qualidade.

Leffa (2006) faz algumas considerações sobre o fracasso do ensino de língua estrangeira e segunda língua no contexto brasileiro e aponta alguns “bodes” que a seu ver - e de outros envolvidos - respondem a muitos questionamentos a respeito do insucesso. Segundo esse autor, a tentativa de se criar “bodes expiatórios” é a mais primitiva, pois de acordo com ele põe-se a culpa em alguém que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno. É o mundo da condenação que separa pessoas e grupos de inocentes e culpados.

Na visão de Leffa (2006), tem-se no Brasil o discurso de que a educação é para todos, porém essa máxima mais exclui do que inclui, visto que desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a de 1961, o ensino de língua estrangeira foi ignorado, à medida que deixou de ser incluído como disciplina obrigatória. No mesmo sentido foi a LDBEN de 1971. Já a Lei de 1976 passa a incluir o ensino de inglês como obrigatório no antigo

2º grau; sendo que em 1985 perdeu o *status* de “disciplina” e virou “atividade”. Cada vez mais o ensino de segunda língua e a democracia educacional se viram ameaçados, criando-se um fosso entre a educação das elites e a das classes populares, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de língua estrangeira, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas. Assim, para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional que sempre permeou o acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras (SILVEIRA, 1999).

Muitos são os problemas no campo governamental que impactam na qualidade do ensino, o qual sofre mudanças a cada troca de governo, seja na redução de carga horária como na descontinuidade do currículo, falta de materiais didáticos, salários baixos ou formação precária dos professores. O Novo Ensino Médio, que por ora está sendo implementado no Brasil, diminuiu de 3 para 1 aula semanal de inglês. Qual professor em sã consciência colocaria essa proposta para ser implementada? Certamente a voz do professor não está sendo ouvida, o que é lamentável, pois sua contribuição é essencial nesse planejamento.

O professor surge como um segundo “bode” na análise de Leffa (2006), que entende que a sua performance tem de ter um saber diferenciado dos saberes dos outros, pois o conhecimento só soma com o conhecimento do outro se for diferente, se for igual, anula-se. Oliveira (2007), no seu ponto de vista acerca da formação do professor, aponta que desde a universalidade do ensino fundamental na década de 1970 que o desafio não era construir escolas prédios para todos, mas ter professores qualificados para a sala de aula. A questão da qualificação tem sido um obstáculo a todas as iniciativas de expansão do ensino, e isso está explícito em todas as esferas do sistema educacional brasileiro, com algumas exceções.

Como professora de escola pública é importante mencionar que muitas vezes as condições pelas quais somos submetidos nos enfraquecem e nos impedem sobremaneira de realizar um trabalho dentro das expectativas da comunidade escolar. Os problemas se repetem e insistem em permanecer. Para citar alguns, temos por exemplo uma carga horária exaustiva e ao mesmo tempo, dependendo do sistema de governo, somos surpreendidos com redução de aulas; muita burocracia pedagógica, salários injustos e a cada mudança de governo uma tensão se instala e desestabiliza a nós docentes.

Na análise de Leffa (2006), o aluno é o terceiro “bode”, porque este não vê na escola seus objetivos se concretizarem. Ele parece não perceber que a escola tem como função principal o seu desenvolvimento e de seu saber. Sente-se um prisioneiro na escola, sem perceber que ela é um meio de se chegar a uma aventura maior, a do conhecimento

Na verdade, entendemos que os aspectos didáticos no ensino de segunda língua devem levar em conta as necessidades do corpo discente que se lhes apresenta e entender que o desenvolvimento dos alunos será favorecido nas relações dele com o meio e por interações com outras pessoas. O que se revela uma tarefa complexa neste cenário permeado de dificuldades.

Muitas obras didáticas têm essa máxima como objetivo principal: possibilitar os alunos a oportunidade de trocar ideias, opiniões e experiências, compartilhar conhecimentos e ampliar conceitos com base na discussão com o professor e seus pares. Tomemos essa estrutura e pensemos numa atividade de aprendizagem de segunda língua em que o motivo de desenvolver habilidades de fala e compreensão do novo idioma para atender as necessidades dos alunos é o que impulsiona a atividade (aulas preparadas por meio de materiais adequados e com uma metodologia interacionista). Transformar o ambiente escolar e seus materiais didáticos em fonte de aprendizagem é o grande desafio dos sistemas educacionais e de todos os envolvidos. O professor deve usar de seu conhecimento e tirar o melhor dos artefatos que possui para motivar cada aluno em sua particularidade.

Mas esse trabalho não é só do professor, ele começa por um sistema que dê condições para que todo o resto aconteça no meio educacional. E aqui estamos novamente falando do sistema que regulamenta a educação. No Brasil, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que

a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 241)

Além dessa informação, a Base também reforça que a língua estrangeira é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado, assim como no mundo acadêmico e mercadológico. Os eixos na nova BNCC são oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Ao propor o ensino do inglês nessa nova configuração, com ênfase no caráter formativo e em uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica, a Base traz a visão de multiletramento do aluno.

Interessante observar que a BNCC não menciona em seu texto o fato de que aprender uma segunda língua eleva o desenvolvimento das funções intelectuais do aluno e pode proporcionar a ele uma conscientização de sua própria língua; e pouco fala da possibilidade de aumentar sua autopercepção como ser humano capaz de interagir socialmente com o outro. Nossa hipótese nesse sentido é de que o fato de se divulgar tanto essa questão mercadológica e

global do aprendizado da segunda língua tenha enfraquecido a força de atração e convencimento, pois muitas vezes os alunos não se motivam com essas proposições da Base, pois não veem utilidade naquele aprendizado que está prometendo algo que está longe de ele alcançar ou mesmo ele não vê necessidade de se mover para aquele aprendizado. Uma das razões primordiais do ensino de segunda língua nas escolas, ao nosso ver, é contribuir para que o aluno se desenvolva, construa sua cidadania e evolua consciente e culturalmente, sabendo usar seu aprendizado com autonomia, percepção essa que deveria ser estimulada.

Enfim, os obstáculos que o aprendizado de segunda língua enfrenta no contexto brasileiro são muitos. Os impactos podem ser constatados nas falas de várias gerações que ora fazem sua mea-culpa e ora responsabilizam esse ou aquele pelo seu fracasso. Este trabalho pretende aguçar a reflexão e a percepção da comunidade escolar na busca por mais conscientização dos atores que compõem o sistema educacional e na melhoria das práticas adotadas.

4.2 Cultura cotidiana no processo de ensino e aprendizagem

O ensino de uma segunda língua, na visão de muitos estudantes e na prática das escolas brasileiras, está ainda muito focado nas estruturas linguísticas da língua alvo. Embora haja consenso de que aspectos culturais devam ser inseridos, o que se vê é uma grande dificuldade de inserir o elemento cultural na vivência da sala de aula. Essa vivência não é imposta, pois que vivência é viver, é respirar o fenômeno cultural como elemento acessível e pertinente, de forma que a sua internalização e apropriação sejam próximas do natural, sem forçar afetos e necessidades.

A definição de cultura é complexa se considerarmos o mundo em que vivemos, cada vez mais global nas relações internacionais e cada vez mais introspectivo nas relações humanas.

Partindo do nosso referencial, a abordagem da cultura e sua articulação no conjunto das categorias por ele usadas pode ser percebida pelo menos em duas relações: a cultura no social (histórico) e a cultura na aprendizagem, sendo que em ambos os casos a cultura está envolvida na mediação. O que fica evidente nos estudos da Teoria Histórico-cultural, é que ao utilizar o termo cultura, não houve a preocupação de lhe atribuir um conceito, mas a mostrar como ela está envolvida no desenvolvimento histórico-social, no desenvolvimento das funções mentais e na aprendizagem, enfim na transformação do ser humano biológico em ser humano social e cultural.

Novamente reiteramos a importância da relação e da troca neste processo de aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua não pode estar dissociado da cultura, uma vez que o objeto da cultura humana só fará sentido se o significado for apropriado pelo outro.

Sirgado (2000) considera que Vygotsky tornou essenciais dois conceitos, o social e o cultural, entretanto não determinou rigorosamente a significação de ambos. O que fica implícito é que Vygotsky contava com a mediação no processo de aquisição da cultura. Essa tendência seria explicada pelo fato de que Vygotsky tinha uma visão semiótica da cultura, como sistemas de signo. Como considerava a ação humana mediada por ferramentas culturais e ferramentas psicológicas, ele se interessou primordialmente por um determinado sistema de signos, a língua. Vygotsky discordava das visões antropológicas que compreendiam o funcionamento mental sem ligação com o desenvolvimento cultural histórico. Ao contrário, compreendia que

A cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói andares novos no sistema de desenvolvimento do comportamento humano... No curso do desenvolvimento histórico, os seres humanos sociais mudam os modos e os meios de seu comportamento, transformam suas premissas naturais e funções, elaboram e criam novas formas de comportamento, especificamente culturais (VYGOTSKY, 1984, p. 29-30).

Fica evidente que para Vygotsky é na relação com o outro que o ser humano se torna um ser cultural e, por conseguinte, social. Trata-se do processo de mediação semiótica em que os signos, como produções essencialmente humanas, servem como instrumentos no processo de transição para as funções psicológicas superiores (culturais). A linguagem é destacada por Vygotsky como o signo importante por promover a interação social.

De acordo com Lima (2009), o papel da cultura no ensino e aprendizagem de segunda língua vem sendo discutido nos meios linguísticos. Muitos acreditam que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, levando em consideração o fato de que, do ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem. Em contrapartida, no que diz respeito ao ensino da língua atrelada à cultura, há, naturalmente divergências sobre o assunto no meio linguístico e no campo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua. Este e muitos outros autores acreditam que a relação entre língua e cultura não é tão forte e coesa quanto parece, como exemplo, em muitos países onde se ensina inglês como segunda língua e/ou língua estrangeira, a ênfase maior é dada a seu propósito técnico, ao invés de seus aspectos culturais, como o caso de Japão, China e Coreia, onde a língua inglesa é ensinada, muitas vezes como um sistema codificado, sem que haja alguma ênfase no aspecto intercultural. E por fim complementa

Neste caso, a língua alvo pode ser utilizada como um veículo para transmitir tradições culturais da língua materna e não as tradições da língua dominante. Parece ser perfeitamente possível aprender as quatro habilidades da língua inglesa – ou de qualquer outra língua estrangeira – sem aprender a cultura dos países nos quais o inglês é falado. (LIMA, 2009, p. 183)

Essa observação já havia sido colocada em nosso trabalho a partir de nossa experiência docente no que se refere ao aluno brasileiro não se mover em relação ao aprendizado de segunda língua. Acreditamos que na maioria dos sistemas de ensino ocorre uma tentativa de introduzir, além dos aspectos gramaticais e linguísticos (que por si só já não fazem muito sentido para a maioria dos alunos), a cultura de outros países de forma arbitrária, o que provoca uma aprendizagem muito depositária ao invés de crítica. E vale ressaltar que na cultura e vivência da maioria dos alunos em um contexto de escola estudar uma segunda língua ainda não faz muito sentido. Uma possibilidade de aperfeiçoar essa técnica estaria em trabalhar em uma perspectiva mais interpretativa, com foco na compreensão intercultural, promovendo comparação e contraste das culturas da língua alvo e da língua materna. Isso poderia suscitar mais interesse pelo aprendizado, visto que a vivência da cultura é apresentada à maioria dos alunos via filmes, séries, livros, músicas, jogos, entre outros canais de divulgação disponíveis. E é sempre válido destacar que a visão apresentada das culturas diferentes e seus povos carregam muitos estereótipos e que somente através de um ensino sério e competente se pode mostrar-se a cultura do outro sem julgamentos.

Uma crítica que é frequentemente dirigida ao ensino de segunda língua nas escolas é a tentativa de impor a cultura dos países hegemônicos com a intenção de introduzir a cultura como um aspecto da aprendizagem. É responsabilidade da equipe pedagógica e do professor em especial ficarem atentos para que a abordagem sociolinguística e cultural não seja impositora, mas sim um veículo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Para ilustrar os fatos a respeito da imposição de cultura e fatores estereotipados no ensino da segunda língua, trazemos um trecho da pesquisa desenvolvida por Moita Lopes (1996) que de certa forma ainda repercute nos dias atuais. Ele realizou um estudo com 102 professores de inglês, no qual elaborou um quadro comparativo sobre a opinião dos informantes em referência às características do povo brasileiro e do povo estadunidense. Os resultados da pesquisa demonstraram, claramente, uma visão estereotipada a favor da suposta superioridade da cultura norte americana. Nesse sentido, os professores de língua estrangeira são (ou foram) vistos como fiadores da ideologia estadunidense. Segundo o autor, esse comportamento, mesmo de maneira incipiente, vai se modificando com o surgimento dos movimentos sociais

minoritários e com o advento do método comunicativo, cujo enfoque em culturas marginalizadas começa a dar visibilidade às culturas menos privilegiadas socialmente.

Não se quer dizer que o problema cultural em sala de aula esteja resolvido, muito pelo contrário, conforme diz Santomé (1995), os conteúdos culturais ainda são tratados muito periféricamente e o autor denomina esse fato de “currículo turístico”. Isso porque muitos aspectos culturais são tratados com superficialidade, banalidade, muitas vezes descontextualizados do currículo central e em algumas situações com temas sem confronto de opiniões acerca de opressão e outras pautas, lidando com a questão como “fazendo parte da natureza humana”.

Ser professor de uma segunda língua pressupõe uma imensa responsabilidade de não apagar as diferenças ou dar razão ao senso comum. Elaborar, pesquisar e estar atento às questões culturais diversas é de suma importância para construir um aprendizado autêntico.

Dessa forma, ao ensinar e aprender uma segunda língua, temos de compreender que a aquisição do conhecimento sistêmico e cultural não acontece conforme ocorre com a aquisição da língua materna. A vivência da cultura é algo que faz o sujeito se mover em direção ao aprendizado. É importante que durante as aulas seja feita uma busca do que o aluno já sabe e, a partir disso, o professor contribua para ampliar os saberes dos alunos no tocante à cultura e ao costume do outro para a construção de um conhecimento voltado para ajudar o aluno a entender, investigar e analisar como os conhecimentos científicos podem ampliar a visão que ele tem de si próprio e dos outros em um contexto multicultural.

4.3 Conhecimento prévio, tradição escolar e aprendizagem da segunda língua

O aprendizado das crianças e de todas as pessoas que iniciam seus estudos a qualquer tempo começa muito antes de entrarem na escola (VYGOTSKY,2010). Segundo Vygotsky, qualquer aprendizado com o qual o indivíduo se defronta na escola tem sempre um conhecimento prévio. Consequentemente todos têm uma noção do conhecimento a ser ensinado e isto não pode ser ignorado nas práticas escolares.

É de suma importância que os professores tenham consciência desse fato e utilizem no início de seu trabalho o que a pessoa já traz na bagagem da sua vivência social. Ter um diagnóstico do saber discente ajuda na evolução do processo da aprendizagem. Cabem, portanto, alguns questionamentos: o que será que os alunos já sabem? Qual será a linha de partida? Será que os professores fazem uso desse saber? O começo deve ser o começo de cada um, pois suas vivências familiares, afetivas e cognitivas podem ajudar o professor a

instrumentalizar sua maneira de ensinar. Certamente ver a realidade a partir da Teoria Histórico-cultural é um processo difícil, e passa por várias questões que já mencionamos, tais como interesse, necessidade, motivação e aqui destacamos novamente a questão que consideramos uma das mais importantes nesse aspecto, que é a formação de professores.

Sendo o professor o mediador nesse processo, sua formação deveria se preocupar em capacitá-lo para realizar um trabalho mais colaborativo, pois todos os atores envolvidos no processo de aprender ganham ao contribuir com suas experiências prévias.

No caso do ensino da segunda língua, no contexto escolar não se pode ignorar que o aluno traz consigo uma bagagem de conhecimento de mundo, seja um conhecimento lexical, gramatical ou instrumental. Essa bagagem às vezes é pequena, às vezes grande, e na maioria das vezes é deixada de lado na sala de aula, pois a tradição escolar insiste em reproduzir certas posturas, como por exemplo partir do conhecimento “zero” todo início do ano letivo. Esse é um discurso muito recorrente sobre as aulas de inglês no Brasil, em que, como ilustração, o verbo *to be* é ensinado em todas as séries numa espécie de *looping*, em que entra ano e sai ano e tudo parece não progredir.

É importante pensar que é possível romper com essa tradição escolar, ainda que seja necessário enfrentar o senso comum em relação à percepção de que não se aprende a segunda língua na escola, afinal a questão da linguagem é uma questão de desenvolvimento. A interação entre professores formados e professores em formação, bem como a colaboração e elaboração de projetos pedagógicos, podem possibilitar avanços no desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e mudanças de paradigmas em relação ao aprendizado de segunda língua.

Utilizar-se do conhecimento prévio como ponto de partida implica em momentos de interação e trocas de experiências que nenhum livro didático jamais pode substituir, pois o valor da colaboração e da socialização de informações enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o rico e único.

A Teoria Histórico-cultural nos permite atentar para novas formas de ensinar. Sejam nós alunos ou professores, todos podemos nos apoiar nas ideias da Teoria Histórico-cultural porque elas oportunizam pensar em formas de mediações interacionais e colaborativas que visam ao desenvolvimento humano.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através dos aspectos conceituais da Teoria Histórico-cultural apresentados nesta dissertação, pesquisados, discutidos, ampliados e até atualizados por vários outros estudiosos, principalmente da área da educação, verificamos que a Teoria Histórico-cultural possui um arcabouço teórico que serve de base para muitas pesquisas e descobertas no processo de aprendizagem de qualquer área do conhecimento. Sua amplitude e riqueza de conceitos e conhecimentos favorecem interpretações e aplicações em diversos conteúdos e vivências.

As Teoria Histórico-cultural sempre deixam claro que o ser humano é interativo na sua essência e por meio de suas relações dialógicas constrói com o outro, conhecimentos e, é a partir dessas relações inter e intrapessoais, que se constitui como indivíduo. No contexto escola essa troca é favorecida na medida em que acontecem intervenções intencionais provocadas pela equipe pedagógica e aqui podemos abranger desde os professores, coordenadores, escritores dos livros didáticos e gestores governamentais com suas atribuições legislativas sobre a educação. O processo de aprendizagem deve ser considerado como um empreendimento colaborativo, no qual todos têm sua parcela de entrega e compromisso, com vistas ao desenvolvimento humano.

A Teoria Histórico-cultural nos mostra que as funções intelectuais dos seres humanos não são tidas como meros resultados de maturação biológica, ou seja, como algo inato ou natural a todos os seres humanos, como ainda se atribui, mas sim são construções socialmente estabelecidas com o auxílio fundamental da linguagem, cujas funções mentais superiores advêm a partir das práticas sociais e da história.

A importância de se pensar essa interação do corpo biológico com o psicológico nos faz compreender que mudanças históricas na sociedade e na vida material das pessoas podem produzir mudanças na natureza humana. Por isso, é importante compreender a atividade do ser humano sob o prisma de sua história de vida, da vivência e dos tipos de mediações que a vida em sociedade lhe disponibiliza no decorrer de sua existência, faz muita diferença em seu desenvolvimento.

Em referência ao aprendizado da segunda língua, conforme foi apresentado neste trabalho, é fundamental entender que aprendê-la implica não somente na aquisição do conhecimento sintático, lexical ou semântico, mas principalmente um aprendizado com vistas ao desenvolvimento do indivíduo. Vale destacar que aprender uma segunda língua, seja ela qual for, implica em percebê-la como ferramenta mediadora entre a pessoa e o mundo, de modo que a compreensão da relação dialética da unidade cultura-língua desperte para outras áreas do ser humano, como identidade, motivação, e interação social. Apenas por aprender uma segunda

língua, ocorre uma melhoria das sinapses mentais e este é um processo muito mais complexo, pois tem implicações muito mais pessoais do que se pode ver.

Essa tomada de consciência em relação ao ensino e aprendizagem de segunda língua, também deveria resvalar no que tange ao currículo e às propostas curriculares no contexto brasileiro, pois a percepção que se tem é que a voz do professor é desconsiderada na elaboração das leis que norteiam o ensino. Isso fica explícito na insatisfação dos docentes com os quais tivemos a oportunidade de conviver e trabalhar por anos em escolas públicas e privadas. Em geral há uma descrença na possibilidade de uma real mudança no quadro do ensino de segunda língua no contexto escolar público brasileiro.

O referencial teórico no qual apoiamos, nos dá pistas de que é possível ensinar uma segunda língua no contexto brasileiro rompendo com certas crenças e paradigmas que estão há muito tempo enraizados na nossa tradição escolar. O impacto dessas análises para pensar a segunda língua na escola, pode conduzir a muitas reflexões e por conseguinte gerar muitos avanços, sejam nas práticas, na elaboração de leis e na formação de professores, com uma abordagem mais interativa do assunto.

Nosso desafio foi trazer as ideias da Teoria Histórico-cultural para a atualidade e pensar como elas podem contribuir para o ensino de segunda língua. Porém esse ensino no contexto escolar brasileiro ainda está muito ancorado nas ideias mercadológicas ou depositárias de conhecimento científico em detrimento do que preconiza a Teoria que é de elevar o desenvolvimento humano.

A obstinação e inquietude de Vygotsky devem manter-se férteis e contagiantes a fim de que possamos dar continuidade nos estudos sobre o desenvolvimento humano no nosso tempo. Esta capacidade de se desenvolver também está no ensino e aprendizagem de segunda língua. A discussão ainda está em aberto.

Portanto, cabe a nós professores em exercício, com atuação nos diferentes cursos de formação, fortalecer a ideia de que o aprendizado de segunda língua contribui sobremaneira para o desenvolvimento humano. Devemos também utilizar e propagar as premissas da Teoria Histórico-cultural que tanto têm a oferecer na melhoria do processo de ensino aprendizagem da segunda língua.

REFERÊNCIAS

- AMABILE, T. M. *et al.* The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 66, n. 5, p. 950-967, 1994.
- BASSO, L. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. 1994. 141f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.
- BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington: Georgetown University, 2003.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 27jul. 2022.
- _____. Congresso Nacional. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.
- _____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua estrangeira**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BROWN, D. **Teaching by principles**. New York: Person Education, 2001.
- BRUNER, J. S. The Role of dialogue in language acquisition. *In*: SINCLAIR, A.; CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1985.
- CLARK, A. **Magic words: how language arguments humans computation**. Cambridge: Cambridge University, 1998.
- COLE, M.; WERTSCH, J.V. Para além da antinomia individual-social nas discussões de Piagete Vygotsky. **Desenvolvimento Humano**, v. 39, n. 5, p. 250-256, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1159/000278475>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas, SP:Papirus, 1995.
- _____. Activity theory, discourse and Bernstein. **Educational Review**, v. 56, n. 2, p.121-132 2004.

- DE CHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. *In*: AMES, C.; AMES, R. (Org.). **Research on motivation in education, student motivation**. New York: Plenum, 1984.
- DECI, E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum, 1975.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- _____. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DIAZ, R. M. Methodological concerns in study of private speech. *In*: BERK, L. E. (Org.). **Private Speech: from social interaction to self-regulation**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992.
- DONATO, R.; MCCORMICK, D. A Socialcultural perspective on language learning Strategies: The role of the mediation. **The Modern Language Journal**, v.78, n. 4, p. 453-464, 1994.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FOSNOT, C. T. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-50.
- FORTIER, M. S.; VALLERAND, R. J.; GUAY, F. Academic motivation and school performance: toward a structural model. **Contemporary Educational Psychology**, v. 20, p. 257-274, 1995.
- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second language discourse: a vygotskian perspective. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HUGHES, K. R.; REDFIELD, D. L.; MARTRAY, C. R. The children's academic motivation inventory: a research note on psychometric properties. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, v. 22, n. 3, p. 137-142, 1989.
- ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9-49, 2007.
- JOHN-STEINER, V.P; MAHN, H. Sociocultural approaches to Learning and development. **A Vygotskian Framework Educational Psychologist**, v.31, n. 3/4, p.191-202, 1996.
- LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 7. ed. Porto Alegre: Edipucurs, 2003.
- LANTOLF, J.P. **Socialcultural theory and second language learning**. Oxford, UK:Oxford University, 2000.
- LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (Org.). **Vygotskian approaches to second language**. Norwood: Ablex, 1994.
- LANTOLF, J.P.; THORNE, S.L. **Teoria sociocultural e a gênese do desenvolvimento da segunda língua**. Oxford: Oxford University, 2006

LEFFA, V.J. por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. *In*: CANDIDO L. C. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.15-24.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57.

_____. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

_____. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p.19-152.

_____. The problem in activity in psychology. *In*: WERTSCH, J. V. **The concept of activity**. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 37-71.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004a.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender. A teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Asili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, SP, n. 27, p. 5-24, 2004b.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LONGAREZI, A. M; SILVA, D.S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 571-590, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>. Acesso em: 27 jul. 2022.

LONGAREZI, A. M. Para uma didática desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. **Obuchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v.1. n.1, p. 187-230, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/39912>. Acesso em: 2 jul. 2022.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENEZES, V. **Aprendendo com memórias de falantes de aprendizes de línguas estrangeiras**. [S.l. : s.n.], [2010]. Disponível em: www.veramenezes.com/htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

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

MURRIE, Z. **Universos da palavra: da alfabetização à literatura**. São Paulo: Iglu, 1995

- MOITA, L. L.P. da. **A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scpione, 1993.
- OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 663, 2007.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial 2014.
- PANOFSKY, C. *et al.* O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. *In*: MOLL, L.(Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1996. p. 245-260.
- PINHO, I. C. **A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas**. 2009. 88f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- POEHNER, M. E. **Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development**. Berlin: Springer, 2010.
- POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) **Obutchénie**. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1. n.1, p. 20-58, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>. Acesso em: 02 jul. 2022
- PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisoções conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª série: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 340f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - IEL, Unicamp, Campinas, SP, 2006.
- SANTOMÉ, J. T. As Culturas negadas e silenciadas. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-177.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SEARLE, D. Scaffolding: Who’s building whose building? **Language Arts**, v. 61, n. 5, p. 480-483, 1984.
- SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**,v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.
- SFORNI, M. S. F. de. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004
- SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999
- SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**,Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SKINNER, B. F. **Behaviorism and logical positivism de Laurence Smith**. I. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC, 1970.

SOUZA, R. A. **Segunda Língua: aquisição e conhecimento**. São Paulo: Parábola, 2021.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **Psicologia - uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento**. São Paulo: Cultrix, 1976.

VEER, R. Van der; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VERNON, M. D. **Motivação Humana - a força interna que emerge, regula e sustenta as nossas ações**. Petrópolis: Vozes, 1973.

VERINIKINA, I. Understanding scaffolding and ZPD in educational research. PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL RESEARCH CONFERENCE (AARE-NZARE) 2003. Auckland. **Anais [...]** Auckland: [s.n.], 2003. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1695&context=edupapers>. Acesso em: 20, jul, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, v. 2, n. 22, p. 53-77, 1989

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 1995. Obras Escogidas III.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Problemas de psicología general**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. Obras Escogidas II.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University, 1978.

WERTSCH, J.V. **The concept of activity in soviet psychology: an introduction**. New York: M.E. Sharpe, 1981.

WITTER, G.P.; LOMONACO, J.F.B. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1984.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 17, n. 2 p.89-100, 1976.