

## A PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO<sup>1</sup>

Marília Mendes FERREIRA

(Universidade de São Paulo)  
[mmferreira@usp.br](mailto:mmferreira@usp.br)

**RESUMO:** Este estudo investigou como Vygotsky e conceitos associados a ele foram utilizados pela área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. 27 artigos de periódicos importantes da área publicados entre 2000 e 2008 cujos títulos, resumos ou bibliografias faziam referência a Vygotsky ou à perspectiva sócio-histórico-cultural foram analisados. Vygotsky foi utilizado como suporte teórico para estudo de temas como a interação, o uso da mediação e a formação de professores. O desenvolvimento foi mencionado, porém não investigado. O artigo defende a posição de que o estudo do desenvolvimento é necessário para que a contribuição de Vygotsky para a área se fortaleça.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino-aprendizagem de LE; Vygotsky; desenvolvimento

*ABSTRACT: This study investigated how Vygotsky and some concepts linked to him (mediation and interaction) were utilized by the field of teaching-learning of foreign languages. 27 articles published between 2000 and 2008 in the main journals in the area which mentioned Vygotsky or socio-cultural theory in their titles, abstracts or references were analysed. The analysis revealed that he was used as a theoretical support for the study of interaction, mediation and teacher education. Development was addressed but not investigated. The paper claims that development should be further investigated in the language classroom for Vygotsky's contribution to the field be fully appreciated.*

**KEY-WORDS:** *teaching and learning foreign languages; Vygotsky; development*

### 0. Introdução

<sup>1</sup> A apresentação dessa comunicação no 17º. InPLA teve a colaboração de Lílian de Melo Fernandes que infelizmente não pode participar da confecção desse artigo. Sua contribuição decisiva na coleta e organização dos dados foi fundamental para que esse estudo se concretizasse.

L.S.Vygotsky e a teoria de desenvolvimento humano fundada por ele e intitulada de teoria sociocultural ou sócio-histórica é bastante conhecida no Brasil. Na Linguística Aplicada, essa perspectiva respalda teoricamente trabalhos na área de formação de professores (Magalhães, 2004) e de gêneros textuais, na escola do interacionismo sociodiscursivo (Cristóvão, 2002; Cristóvão et al 2006), por exemplo. As associações frequentes de Vygotsky com palavras como interação social e com seu conceito mais conhecido – a zona de desenvolvimento proximal – nem sempre denotam compreensão mais profunda da teoria.

Por ser um autor cada vez mais presente na Linguística Aplicada, faz-se necessário que se investigue como essa teoria tem sido utilizada pela área de ensino-aprendizagem de línguas, que se esclareçam alguns de seus pressupostos, e que se apontem outras contribuições da perspectiva para a área auxiliando, assim, para o estabelecimento de uma linguística aplicada informada socioculturalmente. Sobretudo, sendo a teoria sócio-histórico-cultural uma teoria do desenvolvimento humano, deve-se atentar para o quanto tal fenômeno está sendo considerado nas pesquisas em ensino-aprendizagem de LE, que se utilizam desse arcabouço. Dessa forma, o artigo objetiva investigar como a área utiliza alguns conceitos frequentemente associados a Vygotsky (interação e mediação ) e desenvolvimento em suas pesquisas.

Deve-se esclarecer que esta investigação não pretende criticar ou avaliar o quanto estudos que mencionam Vygotsky estão inseridos numa perspectiva sócio-cultural. Porém, sendo a área um campo interdisciplinar, é necessário conhecer bem os autores utilizados para se evitar incoerências teóricas e insuficiente compreensão da teoria.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma. No item 2, serão expostos os fundamentos básicos da teoria sócio-histórico-cultural e a visão dos termos a serem analisados nos artigos. Em seguida, a metodologia de coleta dos dados será descrita. Na seção resultados, serão empreendidas a análise e discussão dos dados.

## 2. Fundamentação teórica

Vygotsky almejou elaborar uma psicologia que investigasse os fenômenos psicológicos tipicamente humanos, ou seja, as funções mentais superiores (atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, resolução de problemas, aprendizagem, e avaliação desses processos (Lantolf, 2000)) e a consciência, diferentemente de outras linhas contemporâneas que focalizavam ou nas funções mentais

elementares (reflexos, sensação)<sup>2</sup>, baseadas no funcionamento biológico, ou na introspecção, que não conseguia investigar a consciência humana adequadamente. Para tal, Vygotsky utilizou os pressupostos do materialismo histórico-dialético (Cole e Scribner, 1996; Lee, 1987). Em outras palavras, o homem se desenvolve em interação com outros homens por meio da linguagem, instrumentos mediadores e em situação de trabalho. As funções mentais superiores advêm da interação social, da cultura, da história. A cognição, dessa forma, não advém de um funcionamento biológico somente, mas sim da integração deste com as práticas sociais. Pela mediação, material (de um instrumento qualquer) e, principalmente, pela linguagem, o homem adquire essas funções mentais superiores e um comportamento mais controlado, regulado (Vygotsky, 1996). Em suma, interação e mediação em situações de atividade, isto é, em situações do agir humano, fazem com que o ser humano desenvolva uma cognição superior ao dos animais antropóides, que podem ser explicadas suficientemente pela fisiologia (Cole e Scribner, 1996).

Como a teoria sócio-histórico-cultural constitui-se numa teoria psicológica do desenvolvimento humano, deve-se ter em mente que os conceitos de interação e mediação são discutidos em função desse desenvolvimento. Vygotsky, provavelmente pela pressão do tempo restrito que possuía, restringiu-se a investigar interações entre adultos e crianças. Entretanto, isso não quer dizer que a interação para ele se limitasse a esse padrão e que esses indivíduos estivessem desprovidos de história e fora de um contexto maior (Newman e Holzman, 1993). Posteriormente, na análise dos dados, verificaremos que esse contexto social maior e a história dos interactantes são geralmente ignorados nos estudos analisados.

O homem se desenvolve também através da mediação; o comportamento mediado constitui-se numa forma mais desenvolvida do que o direto (por exemplo, os reflexos). A mediação pode ocorrer por instrumentos materiais, como um computador utilizado para se escrever ou para estudar, ou pela linguagem, como falamos acima. Essa mediação é dada pelo grupo social que possui suas práticas culturais e ao qual o indivíduo pertence. A LE precisa ser vista como um instrumento mediador para o desenvolvimento do indivíduo, isto é, torná-lo mais regulado e ter uma visão mais conceitual<sup>3</sup> do que seja língua e linguagem. Como aponta Lantolf e Thorne (2006:5),

<sup>2</sup> As funções mentais elementares são determinadas geneticamente enquanto que as superiores são desenvolvidas em ambiente sócio-cultural (Lee, 1987)

<sup>3</sup> Ter uma visão conceitual de um termo seria apreendê-lo como um conceito científico (Vygotsky, 1987), ou seja, pelo pensamento teórico, cuja definição será dada posteriormente.

aprender uma LE é muito mais que adquirir novos significantes para significados já dados (...). É adquirir conhecimento conceitual e/ou modificar o conhecimento já existente como uma forma de remediar a relação do ser com o mundo e o seu funcionamento psicológico consigo mesmo.<sup>4</sup>

Além disso, Vygotsky (1987:179-80) discute a relação entre a LM e a LE destacando a consciência metalinguística que esta pode desenvolver no indivíduo e, conseqüentemente, afetar seu desempenho em ambas as línguas:

Menos óbvio e menos conhecido é a influência de uma LE no desenvolvimento da LM de uma criança. (...) A aprendizagem de uma LE aumenta o nível de desenvolvimento da fala em LM. A consciência das formas linguísticas, e o nível de abstração sobre os fenômenos linguísticos, aumenta. Ela desenvolve uma capacidade mais consciente e voluntária de usar as palavras como instrumento de pensamento e de expressão das ideias.<sup>5</sup>

Nota-se que o autor, nesse trecho, relaciona consciência sobre formas linguísticas (ou metalinguagem) com desenvolvimento da cognição (capacidade de abstração e de escolha de palavras para expressar ideias). Na análise dos dados, verificaremos como tal visão de Vygotsky foi apropriada pelos artigos analisados.

Devido ao fato de a teoria sócio-histórico-cultural ser uma teoria do desenvolvimento humano e considerar o aprendizado e desenvolvimento inter-relacionados (Vygotsky, 1996), pesquisas que se utilizam desse arcabouço teórico devem também ter a preocupação com esse fenômeno. Essa a razão da pergunta 2 de pesquisa exposta abaixo.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural a palavra desenvolvimento pode aparecer com várias nuances. Basicamente ela significa mudança, transformação. Em Vygotsky (1996), pode-se verificar exemplos de estudos do desenvolvimento humano em relação à aquisição das funções mentais

<sup>4</sup> Tradução nossa: (...) *learning a new language is about much more than acquiring new signifiers for already given signifieds (...). It is about acquiring new conceptual knowledge and/or modifying already existing knowledge as a way of re-mediating one's interaction with the world and with one's own psychological functioning.*

<sup>5</sup> Tradução nossa: *Less obvious and less well known is the fact the foreign language influences the development of the child's native language. (...) Learning a foreign language raises the level of development of the child's native speech. His conscious awareness of linguistic forms, and the level of his abstraction of linguistic phenomena, increases. He develops a more conscious, voluntary capacity to use words as tools of thought and as means of expressing ideas.*

superiores e o papel da mediação semiótica nesse processo. Em Vygotsky (1987), dentre vários temas, destaco o desenvolvimento da fala interna a partir da fala social, passando pela forma intermediária, ou fala egocêntrica. Para autores neo-vygotskianos o termo também pode significar: a) adquirir novas formas de medição, desenvolver agência (Lantolf e Thorne, 2006; Stetsenko e Arieivitch, 2002), b) desenvolver a pessoa de maneira integral (Chaiklin, 2002), c) usar instrumentos conceituais para análise de problemas de uma disciplina (Chaiklin, 2002), d) desenvolver formas de pensamento mais elaboradas – abstração, generalização – (Stetsenko e Arieivitch, 2002). Desenvolvimento não é adquirir conhecimento (Stetsenko e Arieivitch, 2002), formas linguísticas (Negueruela e Lantolf, 2006). Especificamente, desenvolvimento em LE significa concebê-la como um instrumento, um artefato cultural que medeia minha relação com o mundo (Lantolf e Thorne, 2006). Aprender–desenvolver uma LE é entender que cultura e língua são uma unidade, que este conhecimento desperta outras áreas do meu ser como identidade, motivação, afetividade. Portanto, vai além de adquirir vocabulário e formas gramaticais.

### 3. Metodologia

As perguntas de pesquisa do estudo são: 1) Como a teoria sociocultural é utilizada pela área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)?, 2) Como o desenvolvimento cognitivo, sob essa perspectiva, é abordado pelas pesquisas em ensino-aprendizagem de LE?

Selecionaram-se os artigos na área de ensino-aprendizagem de inglês como LE que mencionavam Vygotsky no título, no resumo ou na bibliografia, em seis periódicos da área de linguística aplicada no Brasil publicados entre 2000 e 2008: *Linguagem e Ensino*, *The ESpecialist*, *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (RBLA)*, *Delta*, *Intercâmbio* e *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Esse período, apesar de curto, fornece um panorama atual da utilização de Vygotsky na área. Esses periódicos foram escolhidos por serem importantes na área e por terem versões online, facilitando o seu acesso por professores e pela academia em geral. Essa facilidade implica maior difusão dos textos e, portanto, do modo como Vygotsky vem sendo interpretado por essa comunidade.

Nos artigos, detectou-se referências a Vygotsky e à perspectiva sócio-histórico-cultural. A partir disso, os termos que o autor do artigo associou a eles foram listados na tabela exposta abaixo. Além disso, verificou-se se a pesquisa investigou o desenvolvimento humano no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Computaram-se os termos mais frequentes no corpus: desenvolvimento foi citado por 16 artigos, desenvolvimento cognitivo, por

quatro artigos; desenvolvimento linguístico, por sete; desenvolvimento sociolinguístico, por três; mediação, por 11 artigos e interação por 16 artigos<sup>6</sup>. A seguir, eu analisarei como os conceitos mais frequentes são utilizados pelos artigos: interação, mediação e desenvolvimento.

#### 4. Resultados

Foram encontrados seis artigos na RBLA, cinco na Revista Intercâmbio, um na Revista Delta, três na Linguagem e Ensino, e 12 em The ESPecialist<sup>7</sup>, totalizando 27 artigos analisados no período estipulado. Os artigos investigaram os seguintes temas: interação em aulas de LE, avaliação, uso de exercícios em sala de aula, ensino instrumental de inglês, ensino de formas gramaticais, ensino de línguas para crianças, formação de professores, o uso de LM na aprendizagem de LE, representações dos papéis de professores e alunos, Teletandem e inglês na escola pública. O tema do artigo foi depreendido pelo título, palavras-chave e pelo tema principal do texto. A repetição dos termos na tabela objetivou atingir maior fidelidade às associações feitas pelos autores, e, dessa forma, revelar as interpretações dos mesmos da teoria utilizada. O termo ZDP também foi utilizado pelos autores dos artigos analisados, porém como a apropriação deste conceito pela área de ensino-aprendizagem está sendo investigada por outro estudo (Trinta, em preparação)<sup>8</sup>, não o inseri nesta análise.

<b>Temas pesquisados</b>	<b>Número de artigos<sup>9</sup></b>	<b>Termos/expressões</b>
Interação (Bassi e Dutra, 2004; Consolo, 2006; Gil, 2003; Mello e Dutra, 2004; Rangel et al, 2008; Reis e Silva, 2005; Szundy, 2004; 2006)	8	Interação, colaboração, mediação, negociação, regulação (pelo objeto, pelo outro, autoregulação), coconstrução de conhecimento, cultura e linguagem como instrumentos mediadores, funções psicológicas superiores, concepção construtivista de aprendizagem, interação com outros e o mundo,

<sup>6</sup> O termo co-construção do conhecimento também foi muito utilizado, mas não será foco de análise desse estudo.

<sup>7</sup> A maioria dos artigos foram impressos, pois o site da revista não disponibiliza todos os números *on line*.

<sup>8</sup> Trinta, R. R. (em preparação). A zona de desenvolvimento proximal em contextos de ensino-aprendizagem de LE: definições, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. Este estudo analisa como o conceito vygotskiano vem sendo utilizado e interpretado pela área de ensino-aprendizagem no Brasil.

<sup>9</sup> O número total de artigos da coluna perfazem 30, em vez de 27, porque haver artigos que se enquadram em mais de um tema.

		ferramentas mentais (incluindo a linguagem) e materiais, internalização, interação mediada pela linguagem
Avaliação (Fidalgo, 2005, 2006)	2	Negociação, autoregulação, linguagem como instrumento semiótico, funções mentais superiores, ação mediada, conceitos científicos e do cotidiano, interação
Exercícios para aprendizagem de LE (Leffa, 2008)	1	Consciência, mediação, interação, comunidade, teoria da atividade <sup>10</sup>
Abordagem instrumental de leitura em inglês (Bastos, 2007; Ramos, 2004)	2	Interação com os outros e o meio, mediação, linguagem como instrumento mediador
Ensino explícito de formas gramaticais (Bassi e Dutra 2004; Gil, 2003; Seba, 2008; Vidal, 2007)	4	Consciência metalinguística, colaboração, trabalho colaborativo entre pares, interação dialógica, internalização, linguagem como instrumento mediador principal, autoregulação, coconstrução do conhecimento
Ensino de LE para crianças (Rocha, 2007)	1	Interação, mediação, conceitos científico e do cotidiano, funções mentais superiores, cultura, linguagem como instrumento psicológico, colaboração.
Formação de professores (Kfourri-Kaneoya, 2008; Jorge, 2006; Liberali, 2004; Liberali et al, 2006; Miccoli, 2006; Magalhães e Celani, 2005; Szundy, 2007; Szundy e Cristovão, 2008)	8	Interação, diálogo colaborativo, linguagem como mediação, apropriação, colaboração, negociação, mediação, formação de conceitos, internalização, externalização, conceitos do cotidiano e científicos, co-construção do conhecimento, instrumento, artefato histórico-cultural
L1 no ensino de	1	Interação intersubjetiva,

<sup>10</sup> O termo teoria da atividade pode ser inferido da leitura do artigo por suas referências aos termos do triângulo de Engstrom (1987) (divisão de trabalho, comunidade, regras, objetivos) e da perspectiva de Leontiev (1981) (operação) (ver p. 153 do artigo, por exemplo).

LE (Terra, 2004)		artefatos socialmente construídos, conceitos científico e do cotidiano, análise microgenética
Representações dos papéis de professores e alunos (Mello e Dutra, 2004)	1	Co-construção de conhecimento
Teletandem (Telles e Vassalo, 2006);	1	Socioconstrutivismo
Inglês na escola pública (Margato, 2006)	1	Interação, negociação de significados

**Tabela 1 - Tema do artigo e termos utilizados**

#### 4.1 Interação

De maneira geral, a interação foi tratada pelos artigos como a grande facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento, porém tendo sua realização restrita a pares ou grupos. Esse termo aparece juntamente a palavras como *colaboração*, *pares*, *diálogo*, *peer collaborative work*, interação entre professor e alunos, com o meio e o outro. Talvez pela área de ensino - aprendizagem de LE focar extensivamente suas pesquisas na sala de aula, essa interpretação do termo possa ter sido privilegiada. Além disso, a historicidade desses sujeitos não é considerada. Geralmente, o foco da interação é o momento da coleta de dados, isolando o indivíduo do resto de sua história e do contexto sócio-econômico-político em que está inserido.

Esse poder da interação é apropriadamente representado na fala de Ramos (2004) transcrita abaixo que descreve metaforicamente a interação como uma arma – que eu completaria – para aprender, desenvolver, adquirir a língua, ser, em suma, humano. Vygotsky se insere bem na área de ensino-aprendizagem de LE reforçando o já presente discurso sociointeracionista advindo da área de aquisição de segunda língua (SLA).

Segundo Vygotsky (1998), a interação social é tida como contexto e origem do desenvolvimento mental do indivíduo e todo desenvolvimento cognitivo é interpsicológico, ou seja, surge como resultado da interação entre os indivíduos (Wertsch, 1991) (Bassi e Dutra 2004:294)

(...) as atividades precisam garantir a adoção de procedimentos que facilitem e promovam a interação, já que esta é uma arma

poderosa de aprendizagem (Vygotsky, 1987, 2000), pois é através dela que os indivíduos, em interação com outros e com o meio, são capazes de 'colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer'(Rego, 2002). (RAMOS, 2004:118)

Outro aspecto a destacar do uso deste termo nos artigos é associação dele com a SLA. Isso ocorreu nos artigos cujo tema era o ensino explícito de formas gramaticais. Esta associação ocorreu de duas formas: a) pela adoção das duas perspectivas como arcabouço teórico de seu estudo (Gil, 2003) ou b) pela associação indireta via estudos de Merrill Swain que no passado se filiava à SLA e, agora, pesquisa sob uma ótica sociocultural (Bassi e Dutra 2004; Gil, 2003; Seba, 2008; Vidal, 2007).

Não se pretende aqui discutir se o trabalho da pesquisadora canadense se filia realmente à perspectiva vygotskiana. Porém, o fato de a terminologia, ainda calcada na metáfora do condutor (Platt e Brooks, 1994), ser utilizada (*output hypothesis*) pelos autores que a citam nos seus artigos pode reforçar e autorizar uma conexão inadequada das duas teorias.

Vygotsky se insere no materialismo histórico dialético enquanto a SLA respalda-se fortemente na psicologia cognitivista americana, marcada pelo mentalismo e pelo dualismo (Newman e Holzman, 1993). Apesar das duas perspectivas serem interacionistas, o são por motivações distintas. Aquele é para promover desenvolvimento cognitivo ao homem, para desenvolver suas funções mentais superiores; esta, para somente promover a aprendizagem (ou a aquisição). Além disso, as visões de linguagem e de cognição diferem. Enquanto a SLA utiliza a metáfora do condutor para conceber a língua, (Platt e Brooks 1994) e restringe a cognição a mecanismos fisiológicos, a teoria sociocultural concebe a língua(gem) como uma atividade comunicativa (Lantolf e Thorne, 2006:3) e a cognição constituída e mediada pelo social. O social, para Vygotsky é constitutivo da consciência humana e ocorre em atividade (no agir humano sobre o mundo), já para a SLA é um mero contexto, reduzido geralmente a situações de experimentação e a uma variável ignorada na análise dos dados.

#### 4.2 Mediação

A mediação por diversas formas foi considerada nos artigos: pelo professor, pelo colega, pelo exercício, pela linguagem, por ferramentas digitais. Também se enfatizou o seu caráter de promotora de aprendizagem e de desenvolvimento.

A linguagem – instrumento semiótico – é, para Vygotsky (1934),

uma ferramenta simbólica utilizada por humanos para agir sobre suas relações consigo mesmos ou com outros de sua cultura (Cf. Lantolf, 2000: 1-26). (Fidalgo, 2006:24)

Essa comunidade terá regras que o aluno deverá conhecer e seguir (possivelmente horários de aula, mensalidades a serem pagas, provas e exercícios a serem realizados, etc.), divisão de trabalho com tarefas a serem cumpridas e responsabilidades a serem distribuídas (se o aluno estiver matriculado numa escola, por exemplo, haverá alguém responsável pela administração dos cursos, pela aquisição do material necessário para as aulas, pela elaboração dos horários, limpeza do prédio, etc.), objetivos que o aluno deverá compartilhar e artefatos típicos (livros, gravadores, vídeos, etc.), que viabilizarão a consecução dos objetivos estabelecidos. O exercício é normalmente um processo de mediação para se chegar a um determinado objetivo. (Leffa, 2008:153)

Em relação a este termo, dois aspectos devem ser discutidos: a mediação a serviço da aprendizagem e não do desenvolvimento – como defendia Vygotsky<sup>11</sup> – e a interpretação da consciência metalinguística mencionada por Vygotsky (1987). A área de ensino-aprendizagem de LE tradicionalmente investiga os processos de ensino-aprendizagem desta disciplina se utilizando de diferentes perspectivas teóricas. Especificamente no caso da teoria sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento é fundamental e nem sempre levado em conta pelos artigos. Isso será discutido mais adiante no artigo.

Assim sendo, a adoção de estratégias mediadoras combinadas durante a interação gerou output compreensível, o que vem demonstrar a relevância do papel da negociação para a aquisição da L2. (Bassi e Dutra, 2004:308) – **mediação para a aquisição/aprendizagem**<sup>12</sup>

Perhaps some of the most interesting studies on form-focused instruction are those informed by Vygotsky's socio-cultural theory of learning (Swain, 1985-2005; Donato, 2000; Ohta, 2000; van Lier, 2000; Swain & Lapkin, 1995, 1998). These

<sup>11</sup> Uma melhor formulação seria aprendizagem-desenvolvimento como uma unidade dialética (Newman e Holzman, 1993)

<sup>12</sup> Não estou aqui distinguindo os dois termos.

researchers claim that as a result of problem-solving tasks through meaningful peer-collaborative work and corrective feedback, learners achieve a higher level of language competence. (Seba, 2008:516) **teoria sociocultural como uma teoria somente da aprendizagem e a mediação proporcionada para a aprendizagem/aquisição.**

Quanto ao segundo aspecto mencionado acima, Vygotsky ressalta a importância da metalinguagem para o desenvolvimento da abstração e do entendimento conceitual da língua (ver seção 2). Porém, os artigos cujo tema era o ensino explícito de formas gramaticais parecem ter compreendido o papel da metalinguagem como um instrumento para promover a aprendizagem e o desempenho com rigor gramatical.

O foco na forma é visto como uma forma potencial de desenvolvimento comunicativo e metalinguístico pelo fato de a consciência metalingüística exercer um papel fundamental na aprendizagem de LE para letrados (Vygotsky, 1986; Donato 1994). Nessa abordagem, a sala de aula pode ser um local de construção coletiva de conhecimento através de um diálogo proléptico, entre o professor e os alunos (Langer & Applebee, 1986; Palincsar, 1986; Donato & AdairHauck, 1992), ou colaborativo, entre os alunos (Swain, 1995), onde o participante mais experiente guia o menos experiente. Nesse tipo de ensino, os aprendizes estão envolvidos na construção do seu próprio conhecimento, o qual é mediado pelo professor. (Gil, 2003:37) grifo da autora

Esse diálogo é chamado de colaborativo – diálogo ‘em que os falantes estão engajados na solução de problemas e na construção de conhecimento’ (Swain,2000:12). Enquanto aprendizes interagem e/ou produzem língua com a atenção consciente para essa produção, são capazes de se concentrar nessa produção e solucionar seus problemas linguísticos e, consequentemente, são levados a uma produção linguística mais apropriada e precisa. (Vidal, 2007:174-5) (grifo da autora)

Numa perspectiva sócio-histórico-cultural essa consciência metalinguística seria um instrumento mediador para que as regras, seja de da LE, seja da LM, fossem significadas de uma maneira menos empírica – como uma lista que compõe o funcionamento da língua e a reduz a isso – e mais contextualizada: como as regras dessas línguas se relacionam? Por

que essas regras existem e qual o seu papel na língua?, Quais as explicações linguísticas, históricas, sociais, políticas para tais regras? Qual o princípio básico que compõem as regras da LM e da LE em estudo? Na minha interpretação, a abstração de que fala Vygotsky na citação exposta na seção 2 se refere ao pensamento teórico<sup>13</sup> (ou dialético, ou conceitual) a ser desenvolvido pela aprendizagem dos conteúdos escolares (ver Davydov, 1984, 1990) para exemplos concretos). Dessa forma, estaria promovendo desenvolvimento – de uma forma de pensar mais teórica, que o aluno ainda não possui – e não simplesmente permanecer no mesmo lugar, dando as mesmas regras em outras línguas.

#### 4.3 Desenvolvimento

A palavra desenvolvimento apareceu com as seguintes palavras: desenvolvimento linguístico / da linguagem, desenvolvimento comunicativo/ da competência comunicativa, desenvolvimento metalinguístico, desenvolvimento da competência intercultural, desenvolvimento do letramento eletrônico, desenvolvimento da LE, desenvolvimento da interação, desenvolvimento de discurso na interação, desenvolvimento de competências e habilidades, *teacher development*<sup>14</sup>, desenvolvimento cognitivo, *development for teachers*<sup>15</sup>, *learner development*<sup>16</sup>.

A expressão desenvolvimento linguístico foi utilizada como sinônimo de aprendizado linguístico nos artigos. O sentido de desenvolvimento aqui se refere ao progresso no uso de uma forma lingüística, de mais conhecimento da LE.

(...) a mediação do outro ocorre também entre alunos de competência equivalente que trabalham em pares. Assim, o trabalho colaborativo propicia o andaime entre pares com conhecimento homogêneo ou heterogêneo, o que pode ser fundamental para o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes que o utilizam. (Bassi e Dutra 2004: 294)

Esse módulo, intitulado Introdução à gramática através de gêneros textuais, propunha-se a trabalhar o ensino da gramática

<sup>13</sup> O termo teórico aqui não significa relacionado à teoria e sim uma forma de pensamento que busca relações entre os elementos de um sistema bem como o papel e a gênese dessas relações (Davydov, 1984: 20-21). Esta forma de pensar ultrapassa a percepção sensorial que funda o empirismo.

<sup>14</sup> Em português a tradução seria formação de professores.

<sup>15</sup> Desenvolvimento para os professores

<sup>16</sup> Desenvolvimento dos alunos.

da língua inglesa a partir de gêneros textuais diversos, buscando aprimorar o desenvolvimento lingüístico dos alunos e conscientizá-los em relação à relevância da abordagem proposta. (Szundy, 2004:161)

*These categories were analyzed from a SCT perspective in order to understand the importance of scaffolding (Donato, 1994) as a way to make the learners interact and provide them with conditions to develop their skills and knowledge to higher levels of competence. (Rauber e Gil, 2004:282)*

Neste último trecho, o verbo desenvolver (*to develop*) foi utilizado referindo-se a habilidades e competência.

Em relação ao tratamento que o desenvolvimento (cognitivo e não de mudança no desempenho linguístico) recebeu, verifica-se que ele tem sua existência reconhecida, entretanto, ofuscada pelo extenso foco dos artigos na aprendizagem. A consequência disso é que o desenvolvimento torna-se um produto, uma consequência (natural) da interação e da mediação proporcionadas em sala de aula. Dos artigos analisados, destacam-se três, todos teóricos, que apontam maneiras de se promovê-lo (na avaliação – Fidalgo, 2005, 2006 –, na ação colaborativa - Liberali et al, 2006 –, nas ações pedagógicas interculturais, transdisciplinares e próximas à realidade do aluno – Rocha, 2007) e dois artigos empíricos (Liberali, 2004; Magalhães e Celani, 2005) que focalizaram o desenvolvimento do professor, apesar de este termo não ter sido utilizado nos textos.

No trecho abaixo a autora em seu texto teórico sobre a avaliação numa perspectiva sociocultural focaliza o desenvolvimento e propõe maneiras de se atingi-lo: momentos polifônicos onde conflitos se manifestam gerando oportunidades de argumentação.

Sendo uma ferramenta utilizada pelo pensamento para solucionar problemas de qualquer natureza, a linguagem é um espaço de conflito (Schneuwly, 1992) no qual conceitos científicos (adquiridos na escola) e cotidianos (trazidos para a escola) se cruzam, gerando momentos polifônicos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929), propícios à argumentação, dos quais pode resultar a aprendizagem, propulsora de desenvolvimento. A avaliação pode também atuar na criação desse espaço, no qual a mediação será essencial para resolver os conflitos surgidos, seja coma nota, seja com as representações acerca do que deveria ser internalizado pelo aluno ou mesmo com aquilo que de fato foi apropriado por ele. A esse respeito, diz Vygotsky (1934, p.118):  
'(...) aprendizado adequadamente organizado resulta em

desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento (...),’ (Fidalgo, 2006: 25)

No trecho seguinte, o artigo teórico que trata do ensino de inglês para crianças enfatiza que o desenvolvimento deve ser considerado pelo ensino da LE. Faz-se interessante observar como o desenvolvimento neste artigo foi ressaltado, diferentemente dos outros analisados. Deve-se lembrar que a afirmativa abaixo de que o ensino de LE deve propiciar o desenvolvimento integral da criança aplica-se também às outras fases do ser humano. Pedagogias baseadas na teoria da atividade (Davydov, 1984; Hedegaard, 2002) almejam exatamente isso através da formação de motivos, desenvolvimento da personalidade e do desenvolvimento do pensamento teórico.

(...) Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003) reforçam que esse ensino deve, além de promover o desenvolvimento lingüístico, contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sócio-cultural da criança. Dessa forma, entendemos que o papel formador (Freire 1986, 1998, 2004) do ensino da LE está intimamente relacionado ao objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança (Williams & Burden, 1997; Ellis, 2004; Brewster, Ellis & Girard, 2004, somente para citar alguns) (Rocha, 2007:278).

Como as autoras abaixo claramente adotam uma perspectiva sociocultural, é plausível interpretar o trecho abaixo como uma definição do que seja o desenvolvimento do professor promovido pelas sessões reflexivas de professores em pares sobre trechos de aulas transcritos. As autoras não utilizaram a palavra desenvolvimento:

*In this paper we are interested in the teachers’ restructuring of their representations of the concepts of English as a foreign language teaching-learning, as well as of their roles as teachers* (Magalhães e Celani, 2005:139).

Como tendência geral dos artigos analisados, o desenvolvimento foi concebido como um *spin off*<sup>17</sup> da aprendizagem, em vez de se constituir no(num dos) foco(s) do estudo ou da ação pedagógica do professor. Deve-se atentar para o fato de que na perspectiva sócio-histórico-cultural, o

<sup>17</sup> Resultado inesperado, mas útil, que vem como acréscimo ao resultado principal. (tradução nossa para a definição seguinte do dicionário Longman Online (<http://www.ldoceonline.com>) acessado em 07 de julho de 2009: “an unexpected but useful result of something, that happens in addition to the intended result”

verdadeiro aprendizado é aquele que promove desenvolvimento – premissa reconhecida em alguns artigos (Fidalgo, 2006; Szundy, 2004).

No trecho a seguir, observa-se que a interação desenvolve processos mentais que possuem origem cultural. Portanto, se se ensinar a cultura, trabalhar com projetos, que estimulam uma aprendizagem por descoberta, se estará promovendo desenvolvimento:

No que concerne ao ensino de LEC [língua estrangeira para crianças], consideramos que as tarefas e os projetos permitem, ainda, a integração de aspectos sócio-culturais ao processo e possibilitam, portanto, o desenvolvimento da consciência intercultural (Byram & Doyé, 1999; Ellis, 2004) do aprendiz. Nesse sentido, Bruster, Ilis & Girard (2002) salientam que, aliados à música, aos desenhos, às histórias e aos trabalhos manuais, o trabalho com projetos, orientado por uma abordagem intercultural, permite que as crianças façam descobertas por si próprias por meio da observação e da comparação, o que por sua vez, propicia o desenvolvimento cognitivo das crianças (Rocha, 2007:301).

No excerto abaixo, o diálogo colaborativo (DC), por ser uma forma de interação, promove desenvolvimento, juntamente com a função mediadora da linguagem.

Situando o DC como um meio de promoção de aprendizagem, retomo a idéia segundo a qual, na abordagem sociocultural, os processos cognitivos surgem da interação entre os indivíduos, de forma que, inicialmente, o desenvolvimento cognitivo acontece no plano interpsicológico e, por meio de um processo de apropriação, o conhecimento gerado na esfera social passa a ser representado no indivíduo intrapsicologicamente. Nesse modelo de aprendizagem, a linguagem é o principal meio de mediação disponível para os indivíduos engajados na interação social, sendo que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente enraizados na interação social (Vygotsky, 1991a. 1991b) (Jorge, 2006).

No próximo exemplo, verifica-se que o desenvolvimento é considerado e ocorrerá pela promoção da ZDP, que é criada no e pelo discurso. O raciocínio se configura da seguinte forma: promove-se ZDP, numa ação discursiva, que oportuniza a construção de conhecimento (aprendizagem) e assim, obtém-se o desenvolvimento.

Por exercer um papel mediador na relação com o outro, a linguagem representa uma condição essencial para o desenvolvimento e aprendizagem. Bernstein (1993) define a linguagem na teoria vygotskyana como “um sistema de significados, uma retransmissão para o social, uma condição primordial para a formação da consciência e para os níveis e variedade de sua função”. (Bernstein, 1993:11). O conceito de ZDP sustenta a ênfase dada por Vygotsky às relações sociais como propulsoras do desenvolvimento e da aprendizagem. Considerando-se que é no discurso e através do discurso que são criadas ZDPs na sala de aula, acreditamos ser fundamental analisar as características desse discurso para compreender a construção do conhecimento em uma situação de ensino-aprendizagem específica (Szundy, 2004:155).

Em suma, o desenvolvimento é reconhecido, principalmente nas partes iniciais dos artigos (teóricos ou empíricos) e assumido que ocorre ao se seguir um preceito fundamental da teoria sociocultural: interação e mediação, principalmente pela linguagem, promovem o desenvolvimento das funções mentais superiores, ou seja, cognição. Dessa forma, se a interação (seja virtual, seja por diálogos colaborativos, por exemplo) e a mediação (pelo computador, pelo outro mais capaz, pelo discurso, pela linguagem, por exemplo) forem proporcionadas em sala de aula, o desenvolvimento acontecerá. Frequentemente, essa interação se respalda também em outra justificativa: interação gera mais negociação de sentidos que, por sua vez, gera mais insumo compreensível que, por sua vez, gera mais aquisição (cumpre-se um axioma krasheniano bem oposto a uma visão vygotskiana de desenvolvimento de aprendizagem<sup>18</sup>).

Diante de tal tratamento dado ao desenvolvimento, conclui-se que o foco da área de ensino-aprendizagem de LE que se utiliza ou menciona Vygotsky nos seus textos situa-se exclusivamente na aprendizagem. Isso é perfeitamente compreensível, pois esta constitui a preocupação da área. Entretanto, deve-se salientar que ao se adotar explicitamente uma perspectiva sócio-histórico-cultural no estudo ou simplesmente mencionar este autor como um suporte teórico para ações desenvolvidas na pesquisa há, de qualquer forma, um comprometimento com os princípios da teoria e se deve buscar coerência teórica. Numa perspectiva vygotskiana, não faz sentido enfatizar somente a aprendizagem; ela deve ser planejada de forma

<sup>18</sup> Ver Dunn e Lantolf (1998) para maiores esclarecimentos sobre a diferenciação entre Krashen e Vygotsky.

que leve ao desenvolvimento do aluno<sup>19</sup>. Como também não faz sentido conceber o desenvolvimento isoladamente. Portanto, o desenvolvimento tanto quanto a aprendizagem devem ser vistos numa relação dialética e considerando a precedência deste sobre aquele.

Uma aprendizagem de LE que visa o desenvolvimento pode ser promovida através da mudança do objeto de ensino: da estrutura linguística para o conceito científico. O conceito científico é "um ato de generalização" (Vygotsky, 1987:169), regido por um princípio básico e funciona como um instrumento de ação no mundo (Vygotsky, 1987). Pedagogias baseadas na teoria da atividade que priorizam o ensino por conceitos (*conceptual / developmental teaching*) constituem um bom exemplo de aprendizagem que leva ao desenvolvimento. Há trabalhos na área do ensino de matemática (Davydov, 1990), ciências (Giest e Lompscher, 2003) e língua russa como L1 (Markova, 1979) para citar alguns. Esses estudos almejam levar o aluno a desenvolver uma forma de pensamento pouco focada pelas escolas (Hedegaard, 2002): o pensamento conceitual ou teórico. Mais especificamente na LE, pode-se consultar Ferreira e Lantolf (2008) sobre ensino de gêneros textuais em inglês como L2 e Negueruela e Lantolf (2006) sobre o ensino de aspecto, tempo verbal e modo em espanhol. Em ambos os casos, os objetos de ensino foram concebidos e ensinados como conceitos científicos<sup>20</sup>.

Outra consequência do apagamento do desenvolvimento nos artigos é a utilização de Vygotsky como um suporte teórico para algo a ser realizado no estudo (interação, foco na forma, mediação, etc) sem que este seguisse pressupostos vygotkianos na metodologia, nas perguntas de pesquisa, na epistemologia ou na análise dos dados. Deve-se lembrar que o objetivo do presente artigo não é fiscalizar o uso de Vygotsky nas publicações ou avaliar o quanto os estudos são vygotkianos uma vez que o mencionaram em alguma parte do texto. A atividade acadêmica se constrói a partir do trabalho do outro sendo a citação um das materializações possíveis disso. A citação de um autor não significa que se deva seguir os seus pressupostos em todo o artigo. Entretanto, uma citação na seção fundamentação teórica pressupõe que o autor do artigo utilize aquela teoria em algum aspecto do seu estudo. Se não o faz, constitui-se numa incoerência.

Observa-se, no exemplo abaixo, que os autores explicitamente, na seção introdução, filiam-se ao pensamento de Vygotsky sobre desenvolvimento humano para cumprir o objetivo de investigar a interação

<sup>19</sup> Vygotsky (1978:90) afirma: "(...) *properly organized learning results in mental development and sets in motion a variety of developmental processes*".

<sup>20</sup> Sugiro a leitura do livro Lantolf, J.; P. E Pohener, M. P. (Eds). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008 para maiores informações sobre aprendizagem por conceitos.

humana como recurso mediador para a aprendizagem de formas linguísticas.

Em articulação com essa visão de interação, em nossa pesquisa, são adotadas as reflexões de Vygotsky (1998) sobre o papel da mediação do outro no processo de desenvolvimento sociocognitivo do aluno do ensino fundamental. A mediação, na teoria vygotskyana, é de fundamental importância, visto que é por meio desse processo que as funções psicológicas humanas se desenvolvem. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é tida como contexto e origem do desenvolvimento mental do indivíduo e todo desenvolvimento cognitivo é interpsicológico, ou seja, surge como resultado da interação entre os indivíduos (Wertsch, 1991). (Bassi e Dutra: 2004:294) (introdução) (grifo da autora)

O presente artigo apresenta os resultados de pesquisa que investigou a interação verbal como processo de negociação. Em torno desse tema, examinamos se a interação proporciona oportunidades para a aprendizagem de línguas e se a negociação entre os participantes é facilitada pelo uso de andaime como estrutura de apoio. Foi verificado que os aprendizes negociam as formas linguísticas, os significados das mensagens e os conteúdos de textos em L2, no momento da execução de três tarefas (...). (Bassi e Dutra:2004:293) (introdução) (grifo da autora)

Na análise dos dados, os pesquisadores expressam o foco de sua investigação: a negociação na interação como um recurso mediador para a aprendizagem.

O passo seguinte de nossa investigação foi averiguar como os alunos interagem, ou seja, examinar o uso de andaime como estratégia mediadora para negociar o significado, a forma e o conteúdo. (Bassi e Dutra, 2004:302) (análise dos dados)

Na conclusão, a autora não mais menciona Vygotsky ou a perspectiva sócio-histórico-cultural. Os termos utilizados são a perspectiva sociointeracionista e termos ligados à SLA (*input* e *output*). Abaixo, nota-se que o foco do artigo foi a aprendizagem/aquisição de LE. O desenvolvimento não faz parte do objeto de investigação da pesquisa; ele aparece em decorrência das referências a Vygotsky.

Os alunos se mostraram propensos a compartilhar e a socializar o seu conhecimento e utilizaram, para tal fim, a mediação do outro

para co-construir conhecimento em L2. Assim sendo, a adoção de estratégias mediadoras combinadas durante a interação gerou output compreensível, o que vem demonstrar a relevância do papel da negociação para a aquisição da L2. (Bassi e Dutra, 2004:308) (conclusão)

No próximo exemplo, num artigo sobre formação de professores em contexto de teletandem, a autora expressa o objetivo da pesquisa da seguinte maneira:

Esta pesquisa tem como propósito investigar o processo de formação inicial de professoras de línguas em contexto de teletandem, por meio do estudo das relações entre as crenças, o discurso e as ações reflexivas presentes em sua pré-formação profissional para tal modalidade de ensino, buscando compreender seus reflexos nas práticas docentes do par envolvido no processo in-tandem. (Kfourri-Kaneoya, 2008:373) (resumo)

Para cumprir tal propósito o seguinte arcabouço teórico é adotado

Tomamos por base a abordagem contextual de crenças (Barcelos, 1999, 2001, 2004, 2006; Kalaja e Barcelos, 2003; Dufva, 2003; Pajares, 1992, 1996; Vieira-Abrahão, 2004, 2006); crenças e pensamento reflexivo (Dewey, 1997; Telles, 1998, 2002); a formação de conceitos (Vigotski, 1987); culturas de aprendizagem: inovação, criatividade e transformação (Celani, 2004). (Kfourri-Kaneoya, 2008:375) (seção subsídios teóricos) (grifo da autora)

Entretanto, não se verifica a utilização da formação de conceitos de Vygotsky para a investigação desses temas. A autora cumpre seu objetivo, porém a referência a Vygotsky se restringe a um simples suporte teórico. Os dois elementos discutidos na seção análise de dados – *As categorias de crenças nos dois primeiros momentos do processo* e *Considerações sobre a análise das categorias de crenças* – revelam que o foco do estudo concentra-se nas crenças. A relação entre a formação de conceitos, a definição de conceitos segundo Vygotsky (já exposta anteriormente) e a investigação de crenças não é estabelecida.

Realizamos uma análise panorâmica das categorias e subcategorias levantadas e compreendemos como se deram os processos de construção e reconstrução dessas crenças nos discursos das interagentes, bem como os contextos

diversificados nos quais essas crenças emergiram, a partir das experiências vividas pelos participantes. (Kfoury-Kaneoya, 2008:382) (grifo da autora) (análise dos dados)

Diante dos resultados obtidos na análise de dois momentos desta pesquisa, notamos que as crenças, ações e reflexões em relação ao ensino da própria língua são muito mais enfocadas pela interagente brasileira do que os aspectos que envolvem a aprendizagem de uma LE já que fica clara sua preocupação com a falta de formação profissional acadêmica para abordar a LM em contexto de ensino de LE. (Kfoury-Kaneoya, 2008:387) (grifo da autora) (conclusão)

## 5. Conclusão

A presente pesquisa objetivou investigar como a área de ensino-aprendizagem de LE utiliza os conceitos de interação, mediação e desenvolvimento em suas pesquisas e através dessa investigação advogar por um foco maior pela área de ensino-aprendizagem de LE no desenvolvimento para que se ampliem as contribuições de Vygotsky e da perspectiva sócio-histórico-cultural para a linguística aplicada.

Apesar do número limitado de artigos analisados, crê-se que o panorama obtido pode sinalizar uma tendência. De modo geral, Vygotsky é um autor bastante presente na área de ensino-aprendizagem de LE. Ele foi utilizado como suporte teórico para a investigação da interação e do foco na forma do uso de recursos mediadores e para o desenvolvimento do professor. Por ser muito associado à interação e seus benefícios, reforça a postura interacionista na área também advogada por outras perspectivas como a SLA. Quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento, aquela foi muito mais focada e este, quando considerado, é assumido como algo que naturalmente vai ocorrer se se promover interação entre pares ou grupos, mediação simbólica, trabalho colaborativo, consciência intercultural, negociação de sentidos.

Porém, a contribuição de Vygotsky para o ensino-aprendizagem de LE pode ir além disso colocando o desenvolvimento também como objeto privilegiado de investigação na sala de aula de LE. Esse novo foco suscita questões de pesquisa como, por exemplo: como a aprendizagem de LE promove desenvolvimento para o aluno, ou seja, como esse conhecimento (essa metalinguagem) afeta a relação com a língua materna, o leva a reconceituar língua?; como conceitos científicos e o pensamento teórico podem ser promovidos na aula de LE? E como isso afeta a L1? ; como esse desenvolvimento afeta outras áreas e ações do indivíduo fora do ambiente escolar, por exemplo?; como promover ZDP na sala de aula, ou seja, uma

aprendizagem que leve ao desenvolvimento e que não se limite a interação entre pares ou entre um indivíduo mais capaz e outro menos capaz?

Enfim, há um vasto campo de pesquisa para o qual este artigo visa chamar a atenção dos leitores<sup>21</sup> e que demanda que se reconheça o desenvolvimento também como um foco de investigação privilegiado. Creio que assim Vygotsky poderá contribuir muito mais efetivamente para a área.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAIKLIN, S. A Developmental Teaching Approach to Schooling. In: G. Wells; G. Claxton (coord). *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*. Oxford: Blackwell, 2002.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In. Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes. 1996.

CRISTÓVÃO, V.L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos na construção e avaliação de material didático. Tese de doutoramento. LAEL/PUCSP, 2002.

CRISTÓVÃO, V.L. et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p 41-76, 2006.

DAVYDOV, V. V. Substantial generalization and the dialectical-materialistic theory of thinking. In: Hedegaard, M.; Hakkarainen, P; Engstrom, Y. (coords). *Learning and Teaching on a Scientific Basis*. Aarhus, Denmark: Aarhus Universitet Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Types of generalization in instruction: logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.

DUNN, W.; LANTOLF, J.P. Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's  $i + 1$ : incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, v. 48 p 411-442.

ENGSTROM, Y. *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.1987.

FERREIRA, M.M. Constraints to peer scaffolding. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.47, n. p 9-29, 2008.

<sup>21</sup> Este assunto também está sendo desenvolvido por Ferreira (em preparação): Contribuições da perspectiva sócio-cultural para o ensino-aprendizagem de LE.

\_\_\_\_\_; LANTOLF, J.P. A concept-based approach to teaching writing through genre analysis. In: Lantolf, J.P.; Poehner, M. (coords). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008.

GIEST, H.; LOMPSCHER, J. Formation of learning activity and theoretical thinking in science teaching. In : Kozulim, A.; Gindis, B.; Ageyev, V. S; Miller, S. M. (coords). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

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

LANTOLF, J.P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEE, B. Recontextualizing Vygotsky. In: Hickmann, M. (coord). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, FL: Academic Press, Inc. 1987.

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

MAGALHÃES, M.C.C. (coord). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARKOVA, A. K. *The Teaching and Mastery of Language*. White Plains, NY: M. E. Sharpe Inc, 1979.

NEGUERUELA, E; LANTOLF, J.P. Concept-based pedagogy and the acquisition of L2 Spanish. In: Salaberry, R.M; LAFFORD, B .A. (coords). *The Art of Teaching Spanish: second language acquisition from research to praxis*. Washington DC: Georgetown University Press, 2006.

NEWMAN, F.; HOLZMAN. L. *Lev Vygotsky: the revolutionary scientist*. London: Routledge, 1993.

PLATT, E.; BROOKS, F. B. The 'acquisition-rich' environment revisited. *The Modern Language Journal*, v.78, p 497-511, 1994.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. Teaching, learning, and development: a post-vygotskian perspective. In: Wells, G.; Claxton, G (coords). *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*. Oxford: Blackwell, 2002.

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

\_\_\_\_\_. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol 1*. New York: Plenum, 1987.

## 7. ARTIGOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE

- BASSI, C. E.; DUTRA, D.P. A interação e o processo de negociação em L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, p 291-313, 2004.
- BASTOS, H.P.P. Atividades pedagógicas de cunho instrumental feitas online: teoria e prática. *The ESPECIALIST*, 28: 17-35, 2007.
- CONSOLO, D. A. Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications in teacher development. *Linguagem e Ensino*, 9: 33-55, 2006.
- FIDALGO, S. Auto-avaliação: uma questão de prática? Ou de representações? *The ESPECIALIST*, 26: 137-155, 2005.
- \_\_\_\_\_.A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6: 15-31, 2006.
- GIL, G. Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, 24: 35-55, 2003.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. A formação inicial de professores de línguas para o teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. *Revista Intercâmbio*, 7: 373-391, 2008.
- JORGE, M.L.dos S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, 15, 2006.
- LEFFA, V. J. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8: 139-158, 2008.
- LIBERALI, F. C. Getting ready to conduct a reflective session. *The ESPECIALIST*, 25: 23-38, 2004.
- \_\_\_\_\_; Magalhães, M. C. Lessa, A. C.; Fidalgo, S. S. Educando para a cidadania em contextos de transformação. *The ESPECIALIST*, 27: 169-188, 2006.
- MAGALHÃES, M.C.C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5: 135-160, 2005.
- MARGATO, A.F. Alfabetização e letramento: um compromisso de todas as áreas. *The ESPECIALIST*, 27: 121-146, 2006.
- MELLO, H.; DUTRA, D. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, 25: 59-80, 2004.
- MICCOLI, L. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem e Ensino*, 9: 129-158, 2006.
- RANGEL, F. et al. Mediação pretendida ou possível? Uma questão de tempo. *Revista Intercâmbio*, 17: 177-192, 2008.
- RAMOS, R.C.G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, 25: 107-129, 2004.
- REIS, S. C. dos; SILVA, V. Diferenças e semelhanças entre padrões de interação *online* em cursos de duas áreas distintas: Bioquímica da Nutrição e Língua Inglesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5: 213-236, 2005.

ROCHA, C.H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro. *Revista DELTA*, 23: 273-319, 2007.

SEBA, R. G. From collaborative writing to reading comprehension; a pilot study on form focus as a means to enhance reading comprehension in ESP classes. *Revista Intercâmbio*, 17: 515-532, 2008.

SZUNDY, P.T.C. Gêneros do discurso no processo ensino-aprendizagem de LE: a construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo. *The ESPECIALIST*, 25: 153-175, 2004.

\_\_\_\_\_.Scientific and spontaneous concepts, primary and secondary genres, behavioral and crystallized ideologies: possible interrelations and educational implications. *The ESPECIALIST*, 27: 213-233, 2006.

\_\_\_\_\_.The dialogue teacher-researcher: an ideological mediator on the reflective process in the EFL classroom. *Linguagem e Ensino*, 10: 435-450 2007.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTÓVÃO, V.L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8: 115-137, 2008.

TERRA, M. Repensando as implicações da LM na aprendizagem de LE: uma pesquisa etnográfica educacional. *Revista Intercâmbio*, 13: 1-8, 2004.

VASSALO, M. L.; TELLES, J.A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, 27: 83-118, 2006.

VIDAL, R.T. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *The ESPECIALIST*, 28: 159-184, 2007.