

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

FERNANDA COSTA GARCIA

**MOVIMENTO DOS SIMBOLISMOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA E PRINCÍPIOS PARA ENSINO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL**

BAURU

2025

FERNANDA COSTA GARCIA

**MOVIMENTO DOS SIMBOLISMOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA E PRINCÍPIOS PARA ENSINO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre, junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2025

G216m

Garcia, Fernanda Costa

Movimento dos simbolismos na aprendizagem da língua inglesa e princípios para ensino na perspectiva histórico-cultural / Fernanda Costa Garcia. -- Bauru, 2025

98 f.

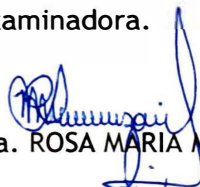
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Simbolismos na aprendizagem de língua estrangeira. 3. Princípios para o ensino da Língua Inglesa. 4. Ensino fundamental – anos iniciais. I. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDA COSTA GARCIA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de fevereiro do ano de 2025, às 9h, no(a) Anfiteatro da STPG-FC, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FERNANDA COSTA GARCIA, intitulada "Movimento dos simbolismos na aprendizagem da língua inglesa e princípios para ensino na perspectiva histórico-cultural" e produto educacional: Princípios para ensino da língua inglesa no ensino fundamental - anos iniciais - na perspectiva histórico-cultural". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. ROSA MARIA MANZONI (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) UNESPFC Bauru, Profa. Dra. GLAIS SALES CORDEIRO (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Genebra, Suíça, Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final _ .

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof. Dra. ROSA MARIA MANZONI



Profa. Dra. GLAIS SALES CORDEIRO



Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

Dedico este trabalho a todas as crianças, que, com curiosidade e entusiasmo, desbravam novos horizontes por meio do pensamento e da linguagem. Que cada nova palavra apreendida seja uma oportunidade de compreender e transformar o mundo ao seu redor!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, cujas memórias permanecem como fonte constante de força e motivação. Embora não estejam mais fisicamente presentes, sei que cada conquista minha carrega um pouco de tudo o que me ensinaram e do amor incondicional que sempre me dedicaram.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni, minha mais sincera e profunda gratidão pelo respeito e confiança depositados em mim e em meu trabalho. Sou imensamente grata pelas longas horas de orientação, por tudo que me ensinou, sempre de forma tão generosa e comprometida. Agradeço, sobretudo, por ser um exemplo de profissionalismo e humanidade, guiando-me com sabedoria e paciência ao longo deste percurso.

À Prof^a Dr^a Glaís Sales Cordeiro e à Prof^a Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr, por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho. Agradeço-lhes pelas inestimáveis contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Ao meu amado companheiro, Felipe, minha mais profunda gratidão por estar sempre ao meu lado, compartilhando comigo cada desafio, sonho e conquista. Seu apoio incondicional e amor foram essenciais para tornar o percurso mais leve. Obrigada por sua compreensão e por todas as palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores.

Aos meus irmãos, Marcos e Tânia, agradeço pela vida compartilhada, pelo laço que nos une e por serem referências constante em minha vida.

Aos meus amigos, que, com suas conversas e companheirismo, tornaram esta jornada menos árdua, mostrando que a amizade é um dos pilares mais valiosos de qualquer caminhada. Agradeço por cada instante desfrutado juntos, cada palavra de incentivo e por estarem ao meu lado, tornando este percurso muito mais especial.

À minha parceira de caminhada, Sol, sempre presente com palavras de encorajamento que iluminaram minha trajetória.

Aos parceiros do grupo de pesquisa GEPELin (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem) pelos estudos partilhados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica pelo compromisso dedicado à construção de uma escola pública de qualidade por meio do aprimoramento docente.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha vida durante o mestrado.

“Quem não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece integralmente a sua própria língua.”

Goethe

GARCIA, F. C. Movimento dos simbolismos na aprendizagem da língua inglesa e princípios para ensino na perspectiva histórico-cultural. 2025, 98f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

RESUMO

Este estudo tem como tema o ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais na perspectiva da teoria histórico-cultural. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: 1) Tomando por base a ordem dos dois simbolismos vigotskianos na aprendizagem da escrita na língua materna, pode-se depreender uma terceira ordem de simbolismo na aprendizagem de uma língua estrangeira?; 2) Que relações complexas e intrínsecas existem entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a língua materna, segundo a teoria histórico-cultural?; 3) Os achados dessas relações dão sustentação para, a partir destas, formular princípios para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental? Trata-se de uma investigação que estabeleceu como objetivo principal explicitar a terceira ordem de simbolismo na aprendizagem de língua estrangeira escrita, apreender as relações complexas e intrínsecas existentes entre a aprendizagem das línguas estrangeira e materna e formular princípios para o ensino da língua inglesa, nos anos iniciais do ensino fundamental. Caracteriza-se como uma pesquisa teórica que visou apresentar contribuições para o ensino da língua inglesa. A metodologia da investigação foi a da pesquisa bibliográfica que se desenvolveu principalmente pela análise da obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (Vigotski, 2001a) porque é nessa obra que encontramos as relações complexas entre a língua estrangeira e a materna as quais deram sustentação para a pesquisa. Além desta, outras obras de Vigotski (2001b, 2007, 2017); de Leontiev (2004, 2017); de Elkonin (2009) e de outros destacados autores também foram estudadas (Davidov, 1987; 1988), Gramsci ([1999]2001), Oliveira (1987), com o objetivo de fundamentar a formulação dos princípios orientadores para o ensino da língua inglesa. Foram também revisitados os referenciais teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético (Kosik, 1969) e de seus divulgadores (Konder, 2012; Frigotto, 2000). Os referenciais mencionados foram compreendidos como fonte para a elaboração de sínteses teóricas com vistas a atender aos objetivos da pesquisa. As sínteses elaboradas apontaram a emergência de se concretizar um ensino da língua inglesa que tenha como ponto de partida a prática social global; que seja desenvolvnte; mediado por conceitos; que considere as relações complexas existentes entre essa língua e a materna e que tenha compromisso político e social com a atividade educacional.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural, Ordem dos simbolismos na aprendizagem de língua estrangeira, Princípios para o ensino da língua inglesa, Ensino fundamental – anos iniciais.

GARCIA, F. C. **Movimento dos simbolismos na aprendizagem da língua inglesa e princípios para ensino na perspectiva histórico-cultural.** 2025, 98f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

ABSTRACT

This study focuses on the teaching of the English language in elementary education – early years – from the perspective of Historical-Cultural Theory. The research was guided by the following questions: 1) Based on the two Vygotskian symbolisms in the learning of writing in the first language, can a third order of symbolism be inferred in the learning of a foreign language?; 2) What complex and intrinsic relationships exist between the learning of a foreign language and the first language, according to Historical-Cultural Theory?; 3) Do the findings of these relationships provide basis for formulating principles for teaching English in the early years of elementary education? This investigation aimed to clarify the third order of symbolism in the learning of written foreign languages, understand the complex and intrinsic relationships between the learning of foreign and first language, and formulate principles for English language teaching in the early years of elementary school. It is characterized as a theoretical study that sought to contribute to English language teaching. The research methodology was bibliographic, primarily developed through the analysis of *Thought and Language* (Vygotsky, 2001a), as this work provides insight into the complex relationships between the foreign language and the first language, which served as the foundation for this study. In addition to this, other works by Vygotsky (2001b, 2007, 2017); Leontiev (2004, 2017); Elkonin (2009) and other prominent authors were examined, including Davidov (1987; 1988), Gramsci ([1999]2001), and Oliveira (1987), with the aim of establishing guiding principles for English language teaching. The theoretical-methodological references of historical-dialectical materialism (Kosik, 1969) and its proponents (Konder, 2012; Frigotto, 2000) were also revisited. These references were understood as a foundation for the development of theoretical syntheses, aimed at meeting the study's objectives. The findings indicate the urgency of implementing English language teaching based on global social practice, one that fosters development, is concept-mediated, considers the complex relationships between English and the first language, and maintains a political and social commitment to educational activity.

Keywords: Historical-cultural psychology, Order of symbolisms in foreign language learning, Principles for teaching English, Elementary education – early years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento dialético de interação complexa entre três processos: falas materna e estrangeira e desenvolvimento da escrita em língua estrangeira	54
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da consulta ao Banco de Dados da BDTD a respeito da quantidade de produções realizadas a partir dos descritores em destaque.....	p. 19
Quadro 2 – Relação de trabalhos encontrados nas bases de dados que centralizam o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental	p. 20
Quadro 3 – Síntese das múltiplas determinações e relações entre a aprendizagem da língua estrangeira e o aperfeiçoamento da língua materna.....	p. 64
Quadro 4 – Síntese das ações docentes mediadas pelos princípios orientadores do ensino de língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais.....	p. 90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ZDI - Zona de Desenvolvimento Imediato

NAD - Nível Atual de Desenvolvimento

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O MOVIMENTO DIALÉTICO DA/NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	24
2.1 Método materialista histórico-dialético	24
2.2 As ações da pesquisa mediadas pelo método	27
3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.....	29
3.1 Vigotski: pensamento e linguagem.....	30
3.2 Leontiev e Elkonin e a periodização do desenvolvimento psíquico humano.....	42
3.3 Davidov e os princípios psicodidáticos	46
4 DO ABSTRATO AO CONHECIMENTO: RELEITURA DA TEORIA DOS SIMBOLISMOS VIGTSKIANA E A BUSCA PELAS DETERMINAÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	50
4.1 Releitura da teoria dos simbolismos vigotskiana para o ensino da língua estrangeira escrita: entrada de uma terceira ordem de simbolismo.....	50
4.2 Compreensão das dinâmicas complexas do ensino da língua inglesa: busca de múltiplas determinações	55
4.2.1 Apreensão subjetiva da realidade objetiva: a busca pelas determinações do objeto (aprendizagem da língua estrangeira).....	56
5 PRINCÍPIOS PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: O MOVIMENTO DA PRÁXIS.....	66
5.1 Princípios para a organização do ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais.....	67
5.2 Proposta de práxis educativa do ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais mediada pelos princípios formulados	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96

APRESENTAÇÃO

Professora de língua inglesa da rede municipal de educação de Bauru há treze anos, dediquei meus primeiros oito anos à docência, com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em diferentes escolas. Nos últimos seis anos, tenho exercido a função de coordenadora da área de língua inglesa junto ao departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, onde assumi diferentes responsabilidades, tais como: contribuir nas ações de formação continuada para professores de inglês; comprar material didático da área; oferecer suporte em projetos; auxiliar na organização de eventos educacionais; participar do Conselho Municipal de Educação, atuando como secretária entre o final do ano de 2021 e o final de 2023, dentre outras atividades.

Meu trabalho no departamento pedagógico da Secretaria da Educação é uma etapa transitória de minha carreira, a qual tem possibilitado significativa ampliação de minha compreensão do funcionamento do sistema público de educação municipal, bem como a ressignificação do meu olhar como docente. Contudo, uma vez que minha posição efetiva é no “chão da escola”, para essa posição retornarei em futuro próximo.

Nascida e criada na cidade de Bauru, mudei-me para Londrina, em 2002, para cursar Letras na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde me graduei em 2005. No ano seguinte, 2006, tive a enriquecedora oportunidade de aprofundar meus conhecimentos da língua inglesa por meio de um intercâmbio de seis meses na Inglaterra. Durante essa imersão cultural, participei de um curso intensivo de inglês, com o objetivo de aprimorar a fluência no idioma, e vivenciei o cotidiano britânico ao conviver com uma família nativa, uma experiência que expandiu minha compreensão de língua, linguagem e cultura.

De volta à Bauru, iniciei minha trajetória profissional como professora de língua inglesa, lecionando para adultos em escolas de idiomas. Simultaneamente à carreira docente, cursei também Direito, na Instituição Toledo de Ensino, de Bauru, apesar de nunca ter me enveredado para a prática jurídica. Mas foi em 2011, ao ser chamada para assumir o cargo do concurso público de professora de língua inglesa, da rede municipal de Bauru, que houve uma transição significativa em minha trajetória profissional. Nesse momento, deixei de ensinar inglês para adultos em escolas de idiomas e passei a dedicar-me à educação de crianças em escolas de ensino regular, mais especificamente, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessa fase profissional, percebi que o domínio de teorias linguísticas, de conteúdos específicos da área, assim como os estudos de didática de línguas e psicologia da educação, alcançados durante minha formação inicial, não eram suficientes para o pleno ensino de língua inglesa para crianças. Havia, pois, uma lacuna em minha formação relacionada ao limitado conhecimento acerca do processo de desenvolvimento infantil, algo essencial para fundamentar minha prática pedagógica.

Como bem explicou Pasqualini (2010, p. 180, grifo do autor), sobre a relação entre crianças e conteúdo, “o professor precisa, por um lado, apreender o estado atual das CRIANÇAS e compreender a lógica interna do processo de desenvolvimento infantil; por outro, deve dominar a lógica interna do CONTEÚDO”. Em outras palavras, não basta apenas termos o domínio do conteúdo se não tivermos um entendimento mais aprofundado acerca do processo de desenvolvimento infantil.

Sendo assim, ao longo dos anos, busquei cursos de formação continuada, leituras para suprir a lacuna relacionada ao processo de desenvolvimento psíquico das crianças. Mas confesso que somente após as orientações da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni para o desenvolvimento desta dissertação, juntamente com estudos mais sistematizados sobre a interação entre conceitos fundamentais da psicologia histórico-cultural, aliados à pedagogia histórico-crítica e à engenharia didática do interacionismo sociodiscursivo, sinto que estou, agora, em rota acertada, para, enfim, preencher a mencionada lacuna em minha formação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objeto de investigação o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental – anos iniciais. Como ponto de partida, sentimos a necessidade de problematizar como esse ensino tem sido desenvolvido ao longo dos anos.

A história do ensino da língua inglesa no Brasil, de acordo com Alencar (2009), tem por motivação a vinda da família real portuguesa no Rio de Janeiro, fazendo parte dos primeiros movimentos de um ensino mais avançado, representado pela inclusão de duas línguas estrangeiras vivas na Educação Básica: francês e inglês, sendo facultado à escola optar por uma. A partir de 1837, o ensino da língua inglesa “passou a fazer parte do currículo obrigatório de determinados colégios e liceus” (Alencar, 2009).

Marques (2021) afirmou que “na segunda metade do século XIX, o ensino do inglês se manteve voltado para finalidades exclusivamente práticas”, cujo conteúdo limitava-se ao ensino da gramática para acesso à leitura de literatura, versão e tradução de textos escritos, “habilidades cobradas nos exames preparatórios das academias”.

Encontramos no trabalho de Inocente (2016) um panorama histórico da trajetória da evolução das abordagens no ensino de línguas estrangeiras que reflete uma progressão alinhada com as transformações sociais e educacionais ao longo do tempo. De acordo com Inocente (2016), em cada época, emergiram novas perspectivas que desafiaram e redefiniram as práticas pedagógicas, conduzindo-nos à visão contemporânea que reconhece a língua como um elemento intrínseco às dinâmicas sociais e culturais.

Em consonância com Marques (2021), Inocente (2016) afirma que, no início da história do ensino de línguas estrangeiras, de modo geral, predominava a abordagem baseada em gramática e tradução, centrada na obtenção de acesso à literatura em língua estrangeira. Esse enfoque destacava a tradução como uma habilidade fundamental, com a gramática ensinada de forma dedutiva, e a aprendizagem facilitada pela atenção às semelhanças com a língua materna. Posteriormente, a abordagem audiolingual, influenciada pela psicologia comportamental, elevou a importância da oralidade e enfatizou o uso intensivo de exercícios mecânicos de repetição para fixação de padrões, para desenvolver hábitos linguísticos orais. Essa perspectiva via a língua como um hábito a ser construído, promovendo a prática constante para alcançar a fluência.

De acordo com Inocente (2016), a transição para abordagens cognitivas, como o construtivismo piagetiano, trouxe uma compreensão mais profunda do papel cognitivo na

aprendizagem de línguas estrangeiras, reconhecendo como ato cognitivo esse aprendizado, destacando a importância das representações mentais e do processamento de informações no processo de aprendizagem.

A ascensão da abordagem comunicativa no Brasil, de acordo com Inocente (2016), marcou uma mudança significativa, priorizando situações autênticas de comunicação e considerando o uso comunicativo da língua em contextos reais. Essa abordagem ampliou o foco para além das habilidades linguísticas, abraçando a competência comunicativa. De acordo com a autora (2016), “o papel social da língua está presente, no entanto, não de maneira crítica e nem considerando a formação ideológica e histórica do sujeito”.

Ainda segundo os estudos de Inocente (2016), atualmente, a visão contemporânea do ensino de língua inglesa reconhece a língua como integrada às dinâmicas sociais e culturais da vida real, promovendo a consciência das dimensões socioculturais da linguagem e enfatizando uma abordagem mais crítica e reflexiva de seu ensino. As práticas pedagógicas contemporâneas buscam ir além da mera transmissão de conhecimento, incentivando a construção ativa de significados pelos alunos, preparando-os para interações em contextos diversificados, levando em consideração a multiplicidade de culturas e identidades presentes na aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, Inocente (2016) propõe um ensino de língua inglesa, no Ensino Fundamental – anos iniciais, baseado na transdisciplinaridade, defendendo um enfoque que integre diferentes áreas do conhecimento, conectando esse ensino com temas e disciplinas diversas, como cultura, meio ambiente e cidadania, para oferecer uma experiência educacional mais ampla e significativa. A autora acredita em um ensino que valorize a diversidade cultural e linguística, incentivando o uso de práticas pedagógicas que promovam a pluralidade de vozes, a integração entre a língua materna e a língua inglesa, além de uma compreensão crítica das culturas.

O ensino de língua inglesa no Brasil tem passado por transformações ao longo do tempo, refletindo mudanças políticas, sociais e metodológicas. Embora tenha se aperfeiçoado com o uso de métodos mais comunicativos e discursivos, desafios ainda existem. Compreender a língua como um fenômeno social, cultural e dinâmico significa reconhecer sua importância não apenas como ferramenta de comunicação, mas também como um meio de transformação e emancipação dos sujeitos no mundo contemporâneo. Diante desse cenário, a pesquisa sobre o ensino de inglês no Brasil continua sendo um campo de grande relevância, especialmente no que se refere à promoção de uma educação linguística que contribua para o desenvolvimento humano dos estudantes.

Sendo assim, realizamos uma busca por produções científicas sobre o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, fundamentadas no arcabouço teórico histórico-cultural, com o objetivo de identificar avanços, desafios e lacunas presentes nesses estudos. Essa busca foi feita na base de dados no seguinte portal: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que nos ofereceu informações referentes à produção científica publicadas em dissertações e teses existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

O Quadro 1 apresenta a quantificação das produções acadêmicas selecionadas a partir da busca realizada com cinco diferentes conjuntos de descritores. Para garantir a relevância dos resultados, a pesquisa foi configurada para localizar exclusivamente os trabalhos cujo resumo contivesse todos os termos pertencentes a cada conjunto de descritores

Quadro 1 - Resultado da consulta ao Banco de Dados da BDTD a respeito da quantidade de produções realizadas a partir dos descritores em destaque.

Base de dados	Descritores				
1	Língua inglesa, ensino, escrita	Língua inglesa, ensino, escrita, teoria histórico-cultural	Língua inglesa, ensino, fala	Língua inglesa, ensino, fala, teoria histórico-cultural	Língua inglesa, ensino, teoria histórico-cultural, ensino fundamental - anos iniciais
BDTD	799	17	549	13	03

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD);
Elaborada pela autora. Levantamento realizado em 29.01.2025.

O levantamento apresentado no Quadro 1 evidencia a quantidade de produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com base nos descritores utilizados na busca. Como pode ser observado, a inserção do termo “teoria histórico-cultural” reduziu de maneira expressiva o resultado da busca por trabalhos sobre ensino de língua inglesa. E, ainda, a partir da inserção do termo “ensino fundamental – anos iniciais” junto aos termos “teoria histórico-cultural”, “ensino” e “língua inglesa” a redução foi ainda mais drástica. Assim, o término desse processo culminou na seleção de trabalhos realizados sobre o ensino da língua inglesa, no ensino fundamental – anos iniciais, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, conforme os objetivos desta pesquisa, o que resultou em apenas 3 trabalhos a seguir relacionados no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de trabalhos encontrados nas bases de dados que centralizam o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental

Numeração dos trabalhos	Título	Autor(es)	Ano	Gênero da produção
1	Storyline no ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação básica	Konageski, Jamile Tábata Balestrin	2018	Dissertação
2	Produção de narrativa ficcional por alunos de um curso de inglês	Oliveira, Beatriz Magalhães Aranha	2015	Dissertação
3	Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí	Figueiredo, Amanda Pontes	2021	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora

Contudo, selecionadas essas três dissertações, realizamos uma leitura flutuante e observamos que o trabalho intitulado “Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí” não trata sobre ensino de inglês e as outras duas dissertações, apesar de mencionarem o uso da teoria histórico-cultural em seus resumos, utilizavam-se pontualmente de conceitos da teoria como o de zona de desenvolvimento proximal, mas não se aprofundavam na teoria histórico-cultural como base principal de fundamentação das pesquisas. Desse modo, julgamos que não seria pertinente nos atermos aos referidos materiais como ponto de partida da nossa pesquisa.

Assim, direcionamos nosso estudo para trabalhos que discutem de forma mais específica a inserção do ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais e os desafios ainda presentes. Com esse propósito, nesta introdução, apresentamos os estudos de Tonelli (2003), Rocha (2006; 2010) e Inocente (2016), os quais oferecem um panorama histórico e crítico sobre a expansão do ensino de inglês no Brasil, evidenciando a falta de diretrizes específicas para o referido nível de ensino e os impactos dessa ausência na prática pedagógica. Tonelli (2003, p. 60) afirma que, nas décadas de 1980 e 1990, o ensino da língua inglesa para crianças começou “a ser introduzido no Brasil; em especial nos institutos de idiomas e, mais tarde, nas escolas regulares, sobretudo, nos particulares”. Alguns anos depois, no ano de 2006, em sua dissertação realizada sob orientação do Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Rocha analisa a expansão do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas regulares, e salienta o problema da ausência de diretrizes específicas e norteadoras para esse ensino nas séries iniciais. De acordo com Rocha (2006, p. 07-08),

[...] é pertinente mencionar que a inclusão facultativa do ensino de línguas estrangeiras nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental resulta na inapetência por parâmetros oficiais específicos para o mesmo. Tal fato compromete o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo implantado em várias escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade.

Na visão da autora, a natureza facultativa do ensino de línguas estrangeiras, nos anos iniciais do ensino fundamental, é considerada um fator comprometedor da qualidade desse ensino.

Dando continuidade aos estudos, Rocha (2010), em sua tese de doutorado, enfatiza que a ausência de parâmetros oficiais para a implementação do ensino de língua estrangeira nas séries iniciais contribui para uma prática educativa fragmentada e fragilizada, descrita como uma "colcha de retalhos". Para eliminar tal fragmentação, a autora propõe a criação de diretrizes mínimas comuns para o ensino de inglês, baseando-se em uma abordagem bakhtiniana, que enfatiza o caráter dialógico e situado da linguagem, promovendo o uso do inglês como um recurso plurilíngue e transcultural. Além disso, para Rocha (2010), o inglês deve deixar de ser visto apenas como um instrumento utilitário e passar a ser uma ferramenta para a construção de novas identidades, conhecimentos e práticas sociais críticas. Mesmo com a contínua expansão do ensino da língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental, mencionada acima, principalmente no ensino público, esse segmento de ensino permanece, até hoje, sem diretrizes oficiais, já que o caráter de ensino continua facultativo.

Segundo Tonelli, Selbach e Seccato (2022, p. 34), "o ensino de línguas adicionais, especialmente o inglês para crianças pequenas e muito pequenas, tem ganhado destaque ao longo dos anos, mesmo não sendo obrigatório nas escolas públicas brasileiras." Em um levantamento acerca do ensino de línguas adicionais para crianças no Brasil, sobretudo o ensino de inglês no ensino fundamental – anos iniciais, as autoras traçaram um panorama de pesquisas com base em dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre 1987 e 2021 (34 anos). A maioria dessas pesquisas foi realizada em instituições das regiões Sudeste e Sul do Brasil. O levantamento mapeou 71 trabalhos acadêmicos, sendo 60 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado, dos quais, cerca de 75% foram desenvolvidos por professores para investigar a própria prática docente, visando compreender e melhorar suas abordagens pedagógicas.

O resultado das buscas de Tonelli, Selbach e Seccato (2022) aponta que a falta de formação específica para ensinar inglês a crianças é uma das principais razões para os professores iniciarem suas pesquisas. As autoras concluem, então, sobre a urgente necessidade

de incluir a formação em ensino de línguas adicionais para crianças nos currículos de licenciatura, a fim de preparar melhor os professores para essa prática. Essa lacuna na formação docente reflete diretamente na condução do ensino de língua inglesa nos anos iniciais, frequentemente pautado por abordagens que desconsideram aspectos essenciais do desenvolvimento infantil e das funções psíquicas superiores, bem como a relação intrínseca entre pensamento e linguagem no processo de aprendizagem. Minha experiência como docente de língua inglesa e como professora coordenadora da área no sistema municipal de educação evidenciou essa fragilidade, juntamente com o incômodo diante da ausência de diretrizes para o ensino que subsidie práticas pedagógicas mais eficazes para essa etapa da escolarização. Assim, a presente pesquisa, de cunho bibliográfico e natureza qualitativa, fundamentada no método materialista histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural, busca dialogar com a produção acadêmica atual e contribuir para uma abordagem que não apenas compreenda a língua como um instrumento de comunicação, mas também como um meio para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas potencialidades e necessidades específicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para orientar sua realização, foram formuladas três questões. Ao discorrer sobre a aprendizagem inicial da linguagem (materna) escrita, Vigotski¹ (2007) distingue duas ordens de simbolismo. Nesse processo, a escrita é simbolismo de segunda ordem à medida que funciona como designação dos símbolos da fala e, quando a escrita é apropriada, gradualmente aquela desaparece como elemento mediador e a escrita passa a ser simbolismo de primeira ordem. Tomando por base a ordem dos dois simbolismos vigotskianos na aprendizagem da escrita na língua materna pode-se depreender uma terceira ordem de simbolismo na aprendizagem de uma língua estrangeira²? Que relações complexas e intrínsecas existem entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a língua materna, segundo a teoria histórico-cultural? Os achados dessas relações dão sustentação para, a partir destas, formular princípios para o ensino da língua inglesa anos iniciais do ensino fundamental?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos, estabelecemos por objetivo geral explicitar a terceira ordem de simbolismo na aprendizagem de língua estrangeira escrita,

¹ O nome desse autor é encontrado com diferentes grafias: Vygotsky; Vigotski. No decorrer da dissertação será utilizada a grafia Vigotski. Porém, ao se tratar de referência, será mantida a escrita conforme consta na obra referenciada.

² Ao longo deste trabalho, o termo "língua estrangeira" será utilizado com base nos estudos de Vigotski, que empregava essa designação para discutir processos gerais de aprendizagem e desenvolvimento linguístico. Já o termo "língua inglesa" será empregado para referir-se especificamente à aplicação desses conceitos no contexto deste estudo, direcionando as análises para as particularidades do ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira/adicional.

apreender as relações complexas e intrínsecas existentes entre a aprendizagem das línguas estrangeira e materna e formular princípios para o ensino da língua inglesa, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo por base esse objetivo geral, esta pesquisa subsume três importantes ações imbricadas entre si: a explicitação da terceira ordem de simbolismo na aprendizagem da língua estrangeira, a apreensão das relações complexas e intrínsecas existentes entre a aprendizagem das línguas estrangeira e materna e a formulação de princípios para o ensino da língua inglesa, nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como ponto de partida essas relações apreendidas.

A partir dessas ações, desdobramos o objetivo geral em três objetivos específicos, quais sejam:

- 1) explicitar a terceira ordem de simbolismo na aprendizagem de língua estrangeira;
- 2) apreender as relações complexas existentes entre a aprendizagem da língua estrangeira e o aperfeiçoamento da língua materna, compreendendo-as como determinações para o ensino da língua inglesa;
- 3) elaborar princípios para o ensino da língua inglesa, fundamentados na psicologia histórico-cultural, para o ensino fundamental – anos iniciais.

As perguntas da pesquisa e seus objetivos orientaram o desenvolvimento deste trabalho que visa contribuir para o avanço do conhecimento teórico na aprendizagem e no ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, fornecendo aos seus leitores reflexões, sínteses teóricas e novas proposições que possam somar à base conceitual existente e orientar futuras investigações teórico-empíricas neste campo. Para cumprir esse propósito, esta dissertação de mestrado está estruturada em seis seções. Na primeira, introdução, apresentamos, brevemente, o percurso histórico do ensino da língua inglesa no Brasil e o resultado da pesquisa bibliográfica sobre o ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais, destacando a falta de uma legislação para regulamentar esse ensino, bem como lacunas na formação do professor para ensinar inglês nesse segmento de ensino, fatos que geraram a motivação para a realização desta pesquisa. Encontram-se também na introdução deste trabalho instrumentos semióticos como as perguntas e os objetivos (geral e específicos) que guiaram a sua realização.

Na segunda seção, intitulada *O movimento dialético da/na realização da pesquisa*, descrevemos o percurso metodológico da realização desta investigação. A terceira seção, com o título *Fundamentos epistemológicos na formação de uma concepção de ensino da língua inglesa*, apresenta o aporte teórico que fundamenta este estudo. A quarta seção, intitulada *Do*

abstrato ao conhecimento: releitura da teoria dos simbolismos vigotskiana e a busca pelas determinações do ensino de língua estrangeira, é desenvolvida em dois momentos. No primeiro, tratamos sobre as dinâmicas complexas do ensino da língua inglesa para buscar as determinações desse ensino. Já no segundo momento, apresentamos uma releitura dos postulados dos simbolismos vigotskianos. A quinta seção, com o título *Princípios para organização do ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais: o movimento da práxis*, foi criada para apresentar princípios para o ensino da língua inglesa e ações docentes formulados para orientar o trabalho docente. Na sexta e última seção, apresentamos as *considerações finais* deste estudo, suas limitações e possibilidades de avanços em estudos posteriores.

2 O MOVIMENTO DIALÉTICO DA/NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos como foi realizado o caminho metodológico da pesquisa e o contexto no qual ela se desenvolveu. Em um primeiro momento, abordamos brevemente a questão do método materialista histórico-dialético, fazendo uma incursão nos contextos educacionais. Na sequência, apresentamos a aplicação desse método na realização deste estudo.

2.1 Método materialista histórico-dialético

Este estudo fundamenta-se no método materialista histórico-dialético assentado nas bases teóricas desenvolvidas por Karl Marx, as quais incorporam princípios da lógica dialética. Conforme Triviños (1987), a perspectiva materialista de Marx está centrada nas condições materiais, econômicas e sociais. O autor explicita que, na visão de Marx, a consciência humana e o pensamento são produtos da matéria e das condições materiais. A consciência é moldada pela experiência material do indivíduo e pela sociedade em que vive. Sendo assim, a maneira como pensamos e percebemos o mundo é influenciada pelas condições materiais ao nosso redor, como as relações econômicas e sociais.

Como aspecto fundamental do materialismo marxista, Triviniões (1987) destaca a crença de que a realidade existe independentemente da consciência. Nesse sentido, Frigotto (2000) ressalta que “o reflexo não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva.” Sob a ótica marxista, enquanto tentamos captar a realidade objetiva, o que

alcançamos é sempre uma interpretação subjetiva, influenciada por nossas experiências, percepções, bem como pelo contexto histórico e social. Isso significa que o mundo material e suas leis operam independentemente de como as pessoas o percebem ou o entendem. Assim, segundo Frigotto (2000), a tarefa da teoria e da prática revolucionária, para Marx, é entender essas condições materiais objetivas para poder transformá-las.

Na Grécia Antiga, a dialética era entendida como a arte do diálogo, contudo, em sua acepção moderna significa, de acordo com Konder (2012, p. 7-8), “o modo de pensar as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Já Frigotto (2000) delimita a dialética materialista histórica como uma visão de mundo, sobretudo um método que facilita uma compreensão profunda e fundamental da realidade, indo até a raiz dos fenômenos. Além disso, o autor explicita que a dialética materialista histórica serve como uma práxis, ou seja, a união entre teoria e prática, visando à transformação e o desenvolvimento de novas sínteses, tanto no âmbito do conhecimento quanto no contexto da realidade histórica. Nas palavras de Frigotto (2000, p. 75),

A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento - cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico - é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.

Segundo o autor, este enfoque não apenas interpreta o mundo, mas também procura ativamente transformá-lo, integrando análise teórica e ação prática em um processo contínuo de mudança e desenvolvimento. O desafio reside em compreender e traduzir essas dinâmicas complexas e contraditórias da realidade concreta para o domínio teórico e abstrato do conhecimento.

De acordo com Konder (2012), as leis da dialética materialista histórica, conforme formuladas por Engels, apoiado em Hegel, são princípios fundamentais que buscam explicar as mudanças e desenvolvimentos na história, na sociedade e na natureza, quais sejam: lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); lei da interpenetração dos contrários e a lei da negação da negação. A lei da passagem da quantidade à qualidade postula que mudanças quantitativas acumulativas, após atingirem um certo limiar, podem resultar em mudanças qualitativas significativas. Já a lei da interpenetração dos contrários destaca a coexistência e interação entre forças opostas, sugerindo que esses opostos não apenas existem em conjunto, mas também estão em constante interação e luta, o que leva ao desenvolvimento e

transformação dos fenômenos. E a lei da negação da negação sugere o desenvolvimento como um processo contínuo em que cada estágio contém a negação do estágio anterior, mas também incorpora seus elementos de forma transformada. Esse processo reflete uma espécie de evolução em espiral, por meio da qual cada nova fase nega e supera a anterior, mas ainda mantém seus aspectos.

Essas leis formam a base da análise dialética de Marx e Engels, oferecendo uma estrutura para entender como ocorrem as mudanças sociais e naturais, enfatizando o papel das contradições e conflitos. Tais leis são centrais para a compreensão dialética materialista histórica, destacando a importância das contradições e conflitos como forças propulsoras de mudança e evolução. Contudo, Frigotto (2000, p. 73) adverte que, para ser materialista e histórica, a dialética “[...] tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.”

De acordo com Kosik (1969), a complexidade revela-se inerente ao processo de conhecimento e compreensão humanos, pois, embora o todo seja acessível aos sentidos humanos de maneira direta, ele se apresenta de forma caótica e obscura, o que dificulta sua compreensão imediata. Nas palavras do autor (1969, p. 30),

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte.

Para Kosik (1969), o método de ascensão do abstrato ao concreto é reconhecido como um processo fundamental do pensamento, operando principalmente no domínio dos conceitos e da abstração. Este método representa um movimento dinâmico dentro do próprio pensamento, que se inicia no abstrato e se direciona para o concreto. A transição do abstrato para o concreto é caracterizada por um processo dialético, no qual a compreensão evolui progressivamente. Essa transição ocorre, segundo Kosik (1969, p. 30), “da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.” Isso significa que, durante o processo de pensamento, não apenas se clarificam as representações iniciais, mas também se estrutura e se compreende a realidade de uma maneira mais organizada e sistemática. O todo, neste contexto, refere-se à totalidade da realidade, que é gradualmente

decifrada e entendida em sua complexidade. Portanto, o método dialético não se resume a simples exercício de abstração, mas apresenta-se como meio dinâmico de compreensão da realidade, facilitando uma compreensão mais profunda e integrada do mundo.

Frigotto (2000) argumenta que as categorias utilizadas, tais como totalidade, contradições e mediações, devem ser reconstituídas e adaptadas de acordo com a historicidade e o contexto específico da pesquisa. Para o autor, isso evita a rigidez e a desconexão entre teoria e realidade, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos. Dessa maneira, essa perspectiva não apenas amplia o entendimento da realidade, mas também orienta práticas mais fundamentadas, especialmente no campo educacional, onde a aprendizagem deve ser concebida como um processo dinâmico e em constante reconstrução.

2.2 As ações da pesquisa mediadas pelo método

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, destacando as relações que mantém com a língua portuguesa.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica para fazer um levantamento da produção científica brasileira que discute essa temática na perspectiva adotada neste trabalho. Em seguida, realizamos uma revisão do conceito de ordem do simbolismo na linguagem escrita na língua materna e ampliamos para a aprendizagem da linguagem escrita da língua estrangeira, que, no caso desta pesquisa, é a língua inglesa. Essa pesquisa bibliográfica foi feita com vistas a jogar luz tanto sobre nossa interpretação subjetiva das experiências prévias como docente de língua inglesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto sobre a raiz dos fenômenos de linguagem apresentados por Vigotski, especialmente suas sínteses publicadas na obra intitulada *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001a).

A revisão teórica dos achados de Vigotski (2001a; 2001b; 2007), ação essencial do processo de investigação científica, concentrou-se na seleção de textos relacionados à aprendizagem de língua estrangeira e à ordem dos simbolismos na aprendizagem da escrita em língua materna para representar a realidade nessa modalidade de língua. Buscou, também, aprofundar a compreensão das interrelações entre esses temas para explicitar a ordem dos simbolismos no processo de aprendizagem da escrita em língua inglesa.

Além disso, a mediação do abstrato (textos teórico-metodológicos) possibilitou, a partir de um movimento dialético, compreender mais profundamente a aprendizagem de uma língua

estrangeira por crianças, segundo explicitada por Vigotski (2001a), para depreender caminhos para o seu ensino, considerando esse percurso de aprendizagem.

Com base em uma compreensão mais abrangente e aprofundada do movimento do aprendizado da língua inglesa, conhecimento que constitui campo de estudo desta pesquisa, e comparando com o aprendizado da língua portuguesa, buscamos encontrar as determinações do ensino da língua inglesa para alcançarmos a essência desse objeto (coisa em si, realidade). No processo de comparação, apreendem-se as relações complexas existentes entre o ensino da língua estrangeira e o aperfeiçoamento da língua materna.

A apreensão da realidade concreta (aprendizagem da língua estrangeira) por meio de domínio abstrato do conhecimento (teoria histórico-cultural), selecionamos criteriosamente as obras específicas de Vigotski, nas quais discute sobre linguagem, quais sejam: *A construção do pensamento e da linguagem* (2001a); *Psicologia Pedagógica* (2001b); e *A formação social da mente* (2007). Uma vez selecionadas as fontes, iniciamos o percurso investigativo revisitando a literatura mencionada, culminando na produção da seção 3 deste trabalho, que apresenta a síntese teórica e na seção 4, a qual propõe a releitura da teoria dos simbolismos e as determinações do ensino da língua estrangeira e suas relações com a língua materna. A análise e a interpretação da literatura implicaram leituras, comparações e sínteses, bem como a organização das informações relevantes de acordo com a pergunta desta pesquisa, dados fundamentais para apreender as relações intrínsecas entre o ensino da língua estrangeira e o aperfeiçoamento da língua materna.

A definição do objeto de pesquisa orientou não apenas a seleção da literatura, como também o estudo dessa literatura ajudou-nos a definir a essência desta pesquisa. Tendo encontradas as determinações do ensino da língua inglesa, por meio das quais apreendemos esse objeto e conhecemos a sua essência. A partir desse concreto pensado, elaboramos princípios para a organização do ensino da língua inglesa, fundamentados na psicologia histórico-cultural, no ensino fundamental – anos iniciais.

Com base em nossa interpretação subjetiva da realidade do ensino de uma língua estrangeira (relações intrínsecas entre o ensino da língua inglesa e o aperfeiçoamento da língua materna), concebemos novas sínteses e pudemos chegar à elaboração dos princípios para organização do ensino da língua inglesa, no ensino fundamental – anos iniciais, na perspectiva vigotskiana.

Uma vez formulados tais princípios, considerando as múltiplas determinações desse objeto (ensino de língua inglesa para crianças), elaboramos ações docentes que, quando submetidas a situações de ensino, possam favorecer a aprendizagem.

3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O propósito desta seção centra-se em apresentar os pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural que norteiam a pesquisa em tela, os quais enfatizam que os indivíduos estão em constante desenvolvimento e formação. Embora haja inegáveis componentes biológicos envolvidos nessa teoria, o cerne do desenvolvimento ancora-se nas interações sociais. Desses pressupostos, selecionamos textos de Vigotski (2001a; 2001b; 2007; 2017); Leontiev (2004); Elkonin (1987, 2009); Davidov (1987; 1988), dentre outros autores contemporâneos. Dos estudos de Vigotski, incorporamos nesta seção as funções psíquicas superiores, com enfoque no pensamento e na linguagem; o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos; nível de desenvolvimento real inicial e final e zona de desenvolvimento potencial. Dos estudos de Leontiev (2004) e Elkonin (1987, 2009), discutimos sobre a teoria da atividade e a periodização do desenvolvimento do psiquismo. Nesta subseção, buscamos realizar, nas obras desses autores, uma incursão em determinados conceitos essenciais que fundamentaram os achados desta pesquisa. E no que diz respeito à Davidov (1987; 1988) abordamos os princípios psicodidáticos.

Nossa exposição está organizada em torno de três propósitos. O primeiro é adentrar em alguns estudos de Vigotski, mais especificamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e as relações entre pensamento e linguagem, no desenvolvimento do pensamento e a formação de conceito, bem como no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira na perspectiva vigotskiana. O segundo é discorrermos brevemente acerca da Teoria da Atividade, conforme proposta por Leontiev (2004), tendo em vista significativas implicações na educação. O terceiro é explorar os estudos de Elkonin (1987, 2009) sobre a periodização do desenvolvimento humano, assim como sua relação com a educação escolar. E o terceiro é compreender o processo de formulação de princípios psicodidáticos e ações específicas com objetos para serem transformados em execução mental.

3.1 Vigotski: pensamento e linguagem

Vigotski destacou-se por suas contribuições significativas na compreensão do psiquismo humano. Segundo o autor (2001a; 2007), o psiquismo humano é formado por funções psicológicas, tais como: sensação, percepção, memória; atenção; linguagem; pensamento; emoções/sentimento e criatividade. Inicialmente, o autor divide as funções psíquicas em elementares e superiores. A sensação, a percepção, a atenção involuntária e a memória imediata, inicialmente consideradas funções psíquicas elementares, são encontradas não só nos seres humanos, mas também em outras espécies, como os antropóides, por exemplo. Para os animais essas funções não dependem de influências culturais ou sociais, e estão intrinsecamente ligadas ao aparato biológico da espécie, sendo cruciais para a sobrevivência. A sensação refere-se ao processo básico de detecção de estímulos através dos órgãos sensoriais, tais como calor, frio, dor, pressão, entre outros, que são essenciais para a manutenção e proteção do corpo. Já a percepção vai um passo além da sensação, já que organiza e interpreta os estímulos sensoriais. Também se apresenta como uma função psíquica fundamental para a sobrevivência, pois permite aos indivíduos reconhecer, interpretar e reagir adequadamente aos estímulos ambientais, como, por exemplo, identificar uma fonte de alimento ou um perigo potencial. Já a atenção involuntária envolve respostas automáticas a estímulos ambientais, como reagir rapidamente a um som repentino. Da mesma forma, a memória imediata refere-se à capacidade de reter informações por curtos períodos sem a necessidade de processos psíquicos complexos.

Em contrapartida, Vigotski (2007) argumenta que, ao contrário das funções psíquicas elementares, que são determinadas diretamente pela estimulação ambiental e são compartilhadas com outras espécies, as funções psíquicas superiores dos seres humanos são únicas devido à sua capacidade de criar e utilizar estímulos artificiais, como signos e símbolos, para controlar o próprio comportamento. Sendo assim, as funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas, são consideradas produtos do desenvolvimento social da conduta humana e não são inatas, tais como: linguagem, pensamento, emoções/sentimento e criatividade. Vigotski (2007) ainda destaca a importância dos artefatos sociais na formação do pensamento e do comportamento humano e indica como elemento central dessas funções a introdução de signos que medeiam a relação entre estímulos e respostas. A linguagem desempenha um papel fundamental na mediação de processos psíquicos mais complexos, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e a comunicação de ideias. Como o

desenvolvimento humano é um processo complexo, a emoção e o sentimento interligados com o pensamento e a linguagem afetam não apenas como percebemos as situações, mas também como resolvemos problemas e interagimos com os outros. A criatividade é uma função psíquica superior que não se caracteriza apenas como a capacidade de produzir algo novo e original, mas também como um processo em que o indivíduo recombina e transforma experiências e conhecimentos prévios de maneiras únicas.

Em linhas gerais, enquanto as funções psíquicas elementares são processos mais imediatos, comuns a humanos e a outras espécies, as funções superiores emergem e são moldadas pela experiência cultural, pelas interações sociais. De acordo com Vigotski (2001a, p. 161),

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos.

Nas palavras de Martins (2013, p. 88) as funções psíquicas,

em suas propriedades elementares (naturais) e superiores (culturais), por sua vez, fundem-se num sistema único, interfuncional, uma vez que nenhuma delas, isoladamente, se revela apta e suficiente à representação subjetiva do objeto, isto é, à estruturação da consciência. Do exposto resulta a definição histórico-cultural do psiquismo humano como unidade dialética matéria/ideia graças a qual se institui a imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional altamente complexo.

A interação dinâmica entre as funções psíquicas elementares e superiores, mediadas pelo contexto cultural, possibilita aos seres humanos compreenderem e representarem a realidade de forma única e complexa, enfatizando a natureza dialética do psiquismo humano.

No âmbito desta pesquisa, centrada na área da linguagem, dedicamos atenção especial às funções psíquicas linguagem e pensamento, refletindo a complexa interação existente entre estas, cujas relações são fundamentais para o desenvolvimento psíquico. Vigotski (2001a) dedicou seus estudos à conexão existente entre pensamento e linguagem, elucidando como, ao longo do desenvolvimento psíquico, a linguagem evolui, necessitando cada vez mais do pensamento na expressão de ideias complexas. Paralelamente, o pensamento começa a se expressar e a se estruturar cada vez mais claramente por meio da linguagem. Essa interação progressiva destaca a importância de ambos os processos no desenvolvimento humano.

Apesar da interdependência entre os processos funcionais de linguagem e pensamento, é pertinente realizar algumas considerações isoladas para, então, analisar a complexa relação que se estabelece entre essas funções, sem com isso pendermos para a lógica formal, dicotomizando os fenômenos de modo que sejam “ou” isto “ou” aquilo. Essas reflexões de forma independente permitem uma compreensão mais aprofundada de como tais processos, linguagem e pensamento, desenvolvem-se e exercem mútua influência, enquanto reconhecemos que, ao longo do desenvolvimento, eles se entrelaçam cada vez mais, formando uma parte essencial do psiquismo humano.

No que diz respeito à linguagem, Vigotski (2001a, p. 129-130) postulou que as raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança encontram-se no grito, no balbúcio, até que surjam as primeiras palavras, de modo que, nessa fase, não há nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. Outros meios de contato social, ainda, nos primeiros meses de vida, podem ser observados por meio de risadas, gestos e movimentos realizados pela criança. Todavia, por volta dos dois anos de idade, segundo Vigotski (2001a, p. 129), algo muito importante acontece: “as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.” De acordo com o autor, nessa etapa do desenvolvimento, a criança descobre que cada coisa tem seu nome, como se descobrisse a função simbólica da linguagem e, a partir de então, a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado, possibilitando a rápida ampliação de vocabulário. O autor afirma, ainda, que, inicialmente, para a criança, na fase em que acontece o cruzamento do pensamento e da linguagem, a palavra é usada pela criança como uma extensão do objeto ao qual ela se refere, mas, com o tempo, seu significado se amplia e ela se torna um ato de pensamento consubstanciado na fala.

Uma vez estabelecida a relação entre linguagem e pensamento, o autor pontua a importância dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento. Segundo Martins (2015, p.183),

Vygotski (2001a) destacou, assim, as enormes diferenças entre a linguagem interior e externa, estabelecendo uma aproximação entre a linguagem interior e a linguagem escrita, que são fundamentalmente monológicas – diferentemente da linguagem oral, dialógica, caracterizada essencialmente pela relação com o interlocutor. Na linguagem exterior, a transmissão direta do pensamento não se restringe ao uso de palavras, condicionando-se pelo conhecimento existente entre os envolvidos nela, pela entonação adotada, bem como gestos e expressões faciais.

A linguagem interior ou interna refere-se ao processo de pensamento interiorizado, de maneira que as pessoas usam essa linguagem em suas mentes para raciocinar, planejar, lembrar, dentre outras ações. Diante de tais ações, muitas vezes, ocorre a redução fonética, quando não pronunciamos palavras inteiras ou frases com todas as sílabas e sons como faríamos ao falar em voz alta. Em vez disso, usamos representações mais abreviadas, em que apenas as partes mais essenciais ou significativas da palavra são mantidas, pois não precisamos da mesma riqueza de detalhes sonoros na linguagem interna que na linguagem externa. Já a linguagem exterior ou externa refere-se à linguagem que usamos para nos comunicar com outras pessoas, seja falando ou escrevendo. O autor contrasta a linguagem externa com a interna, destacando a externa como dialógica. Isso significa que, na linguagem externa, há uma relação direta com um interlocutor, e a comunicação envolve uma troca de ideias, com espaço para resposta e interação. A linguagem oral é um exemplo típico de linguagem externa, na qual a entonação, gestos, expressões faciais e o conhecimento compartilhado entre os interlocutores desempenham papéis importantes na transmissão do pensamento.

Ainda de acordo com Martins (2015, p.182), o traço distintivo entre linguagem interna e linguagem externa “reside na redução fonética quase absoluta que se verifica na linguagem interna e, por detrás dessa redução, se estabelecem relações entre os aspectos semânticos e fonéticos diferentes das relações próprias à linguagem oral.” De outro modo, a face fonética da palavra envolve a capacidade de associar sons a objetos e conceitos, bem como a habilidade de usar a linguagem de forma socialmente compartilhada. É apenas quando a linguagem é internalizada e se torna pensamento, que a face semântica da palavra se torna mais avançada, envolvendo a compreensão do significado das palavras e sua relação com o pensamento e a compreensão conceitual.

No que tange à ordem do surgimento das funções linguagem e pensamento na criança, Vigotski (2001a) afirma que, primeiro, acontece o desdobramento das habilidades linguísticas e, em seguida, essas habilidades são utilizadas para organização e estruturação do pensamento. O autor (2001a, p. 138) explica que,

No campo do desenvolvimento da linguagem infantil, esse estágio é notório e se manifesta no fato de a criança assimilar as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas. [...] A criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento.

Nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil, as crianças aprendem a estrutura da linguagem, ou seja, como as palavras são organizadas em frases e sentenças, as regras de

construção de frases, a gramática, de forma não consciente. Após atingirem uma certa compreensão da sintaxe da linguagem, as crianças gradualmente passam a aplicá-la de maneira a organizar seus próprios pensamentos. Em outras palavras, elas começam a usar a linguagem como uma ferramenta para organizar e expressar seus pensamentos de forma mais sofisticada.

O desenvolvimento cultural da linguagem, portanto, ocorre por meio de uma jornada que começa com a interação social e a exposição à linguagem, evoluindo para a sua internalização para fins de pensamento e compreensão conceitual. É um processo dinâmico e contínuo, influenciado pelo ambiente social e cultural em que a criança está imersa. A linguagem desempenha um papel essencial na construção do conhecimento das crianças e de sua compreensão sobre o mundo à sua volta.

No que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento, Vigotski (2001a) estabelece relações com a formação de conceitos, tratando-os como processos interligados e fundamentais no desenvolvimento humano. Para o autor, os conceitos cotidianos emergem de forma espontânea e estão enraizados nas experiências pessoais e imediatas da criança, enquanto que os conceitos científicos são adquiridos de forma intencional e sistemática, por meio da educação escolar. Para Vigotski (2001a, p. 241),

o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.

Nesse sentido, Vigotski (2001a) destaca a complexidade do processo de desenvolvimento de conceitos, ressaltando que vai além da simples aprendizagem de fatos ou memorização de informações. Este processo engloba o aprimoramento de diversas funções mentais superiores, incluindo a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade de generalização e abstração, bem como habilidades de comparação e discriminação.

Vigotski (2001a) considerou a palavra, com seu significado, como elemento central nesse processo de desenvolvimento de conceitos, dando ênfase à transformação dos significados das palavras. O autor abordou a questão da formação dos significados das palavras como generalizações, explicando como as relações mentais entre as coisas do mundo são estabelecidas. Para Vigotski (2001a), as estruturas de generalização assumem diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento, resultando em três fases principais no desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. Vamos, a seguir, discorrer brevemente acerca de cada um deles.

A fase do pensamento sincrético pode ser observada nos primeiros anos de vida, quando as crianças ainda não têm um entendimento claro do significado das palavras. Ou seja, o pensamento, nessa fase, é chamado de sincrético, pois elas combinam elementos sem relação lógica, considerando ainda que não entendem completamente a relação entre os sons das palavras e seus significados. Portanto, o pensamento infantil é sincrético nessa fase, embora a fala não seja. Ainda sobre essa fase sincrética do pensamento, Vigotski divide-a em três partes. De acordo com o autor (2001a, p. 176), a primeira é a “fase de formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, correspondente ao significado da palavra, coincide perfeitamente com o período de provas e erros no pensamento infantil.” Já na segunda fase, “a imagem sincrética ou amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata.” (Vigotski, 2001a, p. 177). Por fim, a terceira fase, segundo Vigotski (2001a, p. 177),

É superior de todo esse processo, que marca a sua conclusão e a passagem para o segundo estágio na formação dos conceitos, é a fase em que a imagem sincrética, equivale ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apóia na atribuição de um único significado aos representantes de diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança.

Vigotski descreveu como o pensamento sincrético nas crianças passa por uma progressão desses três estágios, culminando na melhoria da organização perceptual e na evolução do significado das palavras, preparando o terreno para estágios mais avançados de desenvolvimento do pensamento.

Como esta pesquisa não abarca o público da educação infantil, não vamos nos aprofundar nas fases do pensamento sincrético, mas, sim na próxima fase, a do pensamento por complexos. Este segundo grande estágio no desenvolvimento dos conceitos, conforme esclarece Vigotski (2001a, p.178), abrange uma grande variedade, em termos funcionais, estruturais e genéticos, do mesmo modo de pensamento. O pensamento por complexos conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança. Segundo o autor (2001a, p. 179), “a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos”. Com base nas diferentes estratégias de generalização, o autor propôs cinco tipos principais de complexos, ou seja, cinco etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos, quais sejam: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos.

O complexo associativo forma-se a partir de traços comuns que a criança estabelece entre os objetos. De acordo com Vigotski (2001a, p. 182),

Esses elementos podem não estar unificados. O único princípio de sua generalização é a sua semelhança fatural com o núcleo básico do complexo. Neste caso, o vínculo que os une ao núcleo pode ser qualquer vínculo associativo. Um elemento pode ser semelhante ao núcleo do futuro complexo pela cor, outro pela forma, etc.

Sendo assim, a criança associa objetos com base em características que eles têm em comum, como cor, forma ou tamanho. Ela usa uma característica específica, o núcleo do complexo, para agrupar objetos e dar a esse grupo um nome que faz sentido para ela. Qualquer conexão que a criança encontre entre o núcleo e outros objetos é suficiente para que ela os inclua no mesmo grupo e lhes dê um nome relacionado a essa característica em comum.

A segunda etapa do desenvolvimento do pensamento infantil por complexos denomina-se complexo coleção. De acordo com Vigotski (2001a, p. 183), “Aqui os diferentes objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua segundo algum traço e formam um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam”. Desse modo, o pensamento por complexos do tipo coleção ocorre quando uma criança agrupa objetos que têm atributos complementares, formando um conjunto heterogêneo. Esses atributos complementares são características que se encaixam bem juntas, mesmo que os objetos em si não sejam idênticos. Martins (2016) explica que o pensamento por coleção é baseado em relações que envolvam a complementaridade funcional de objetos, como copo, prato, colher e garfo, por exemplo. Nesse tipo de pensamento, a criança agrupa objetos que desempenham funções complementares ou são usados juntos em uma atividade específica, mesmo que esses objetos possuam atributos diferentes. Nesse caso, a criança associa esses objetos porque os vê sendo usados juntos durante uma refeição, mesmo que cada um deles tenha características distintas. Isso faz parte do processo do desenvolvimento do pensamento, à medida que a criança começa a organizar seu conhecimento sobre o mundo ao seu redor.

Na sequência do processo de ascensão da criança no sentido do desenvolvimento do pensamento por complexos, destaca-se o complexo em cadeia. Nesta etapa, o complexo se constrói, de acordo com Vigotski (2001a, p.185), com base no “princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia.” Ou seja, ocorre uma união dinâmica e sequencial de objetos, na qual cada objeto é incluído na cadeia com base em qualquer atributo associativo perceptível e figurativo concreto. Diferentemente do complexo coleção, no complexo-cadeia,

não é necessário ter um núcleo estrutural associativo ou funcional. Martins (2016, p. 1582) exemplifica o complexo cadeia formando a sequência "árvore, pássaro, céu, nuvem, avião", destacando o fato de não haver um elemento central que explique a relação entre todos esses objetos. Podemos concluir que cada elemento é incluído na sequência com base em alguma associação perceptual ou figurativa específica, mas não há uma conexão lógica que una todos eles.

O complexo difuso é a quarta etapa do pensamento por complexos. De acordo com Vigotski (2001a, p.189), “aqui a criança ingressa em um mundo de generalizações difusas, onde os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros.” Como bem elucida Martins (2016, p. 1582), nesse estágio, o pensamento da criança avança em relação às fases anteriores, principalmente no que diz respeito à compreensão da face semântica das palavras. Para a autora, o grande avanço está no fato de que as generalizações criadas pela criança não se limitam mais ao pensamento visual e prático, como nas fases anteriores, pois, agora, a criança é capaz de estabelecer conexões mais complexas, indo além das relações visuais diretas. Martins (2016, p. 1583) ainda complementa afirmando que essas conexões de segunda ordem são formadas a partir das relações que se originam de outras relações pré-existentes. Contudo, a autora destaca que esse complexo ainda se baseia em relações concretas e reais entre objetos singulares, de maneira que, agora, a diferença se estabelece no fato de a criança associar aspectos que vão além do seu conhecimento prático, muitas vezes, fazendo conexões com atributos errôneos. Para Martins (2016, p. 1583), as manifestações desse tipo de pensamento são erroneamente associadas a uma suposta imaginação infantil rica, mas, na verdade, estão relacionadas ao desenvolvimento do pensamento por complexo difuso, que é uma etapa crucial no desenvolvimento do pensamento da criança.

Rumo a completar todo o quadro do desenvolvimento do pensamento por complexos, resta o quinto estágio chamado de pseudoconceito. É assim denominado, porque, nas palavras de Vigotski (2001a, p. 190):

a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica. [...] Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos interno, um complexo. Por isso o denominamos pseudoconceito.

Ou seja, externamente, os pseudoconceitos podem se assemelhar aos conceitos usuais da língua que a criança está aprendendo. Na aparência, parecem conceitos, mas na essência ancoram-se em traços empíricos da realidade. Como bem explica Martins (2016, p. 158),

internamente, eles ainda estão ancorados em características visíveis e concretas dos objetos, e as generalizações que fazem não vão muito além da associação com objetos reais que a criança pode acessar. Segundo a autora, mesmo que a criança pareça ter um amplo vocabulário de termos gerais e conceitos aparentes, isso não significa necessariamente que ela tenha alcançado o pleno exercício do pensamento abstrato.

Nesse decorrer do processo, a criança passa a criar abstrações, elaborando generalizações a partir dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, possibilitando a superação das experiências concretas gradualmente. As sínteses resultantes dessas operações mentais se tornam conteúdo do pensamento, permitindo generalizações em níveis crescentes de complexidade. De acordo com Vigotski (2001a), o processo estende-se ao longo de um período, até a adolescência, quando, então, o pensamento alcança a capacidade de operar por conceitos, atingindo graus mais altos de abstração. Porém, o autor (2001a, p. 171) adverte-nos que

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso.

Assim, o processo de desenvolvimento do pensamento está altamente relacionado com as condições objetivas da vida e da educação. Em suma, a maneira como uma pessoa desenvolve seu pensamento depende muito das oportunidades que ela tem de se apropriar de produtos culturais simbólicos, como conhecimento, informações e experiências compartilhadas pela sociedade.

Há, ainda, um terceiro tipo de pensamento, o pensamento conceitual, caracterizado pela capacidade de operar por conceitos de forma abstrata e sistemática. A formação do pensamento por conceitos ocorre na adolescência. Essa transição representa um estágio crucial do desenvolvimento cognitivo, pois marca a passagem do pensamento baseado em experiências concretas para um pensamento mais abstrato e generalizado. Esse estágio representa um nível mais avançado de desenvolvimento do psiquismo, no qual o indivíduo é capaz de estabelecer relações lógicas, categorizar informações e formular generalizações mais complexas. No entanto, por não estar diretamente relacionado aos objetivos deste trabalho, essa modalidade de pensamento será tratada de modo breve na presente pesquisa.

A formação do pensamento conceitual, ao possibilitar a organização sistemática do conhecimento, está diretamente associada ao ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade. Esse processo ocorre à medida que os significados das palavras se modificam e se

refinam, acompanhando o desenvolvimento das estruturas de generalização. Essas estruturas, por sua vez, atuam como critérios que permitem a abstração e a categorização de elementos da experiência, promovendo a formulação de conceitos mais complexos. Dessa maneira, a capacidade de operar por conceitos não apenas representa um avanço cognitivo, mas também desempenha um papel central na construção de uma compreensão lógica e articulada da realidade objetiva.

De que maneira o reflexo psíquico da realidade, ou seja, a imagem subjetiva da realidade objetiva conquista ordenamento lógico? A imagem subjetiva conquista ordenamento lógico pela via das mudanças nos significados das palavras, essas mudanças ocorrem na medida que as estruturas de generalização vão se tornando mais complexas. Tais estruturas de generalização podem ser compreendidas como parâmetros, critérios pelos quais vamos atribuindo a uma totalidade, o que foi observado a partir de episódios particulares. Portanto, essas estruturas de generalização estão relacionadas à formação de conceitos.

Segundo Vigotski (2001a), quando uma criança aprende uma palavra nova, ligada a um determinado significado, o seu desenvolvimento está apenas começando. No início, a palavra apresenta-se como uma generalização do tipo mais elementar e, à medida que o psiquismo da criança se desenvolve, acontecem substituições por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos. O autor (2001a, p. 250) afirma que “em essência, [...], no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando”. Dessa forma, o aprendizado de novas palavras contribui para a formulação de novas generalizações de modo a colaborar na formação de conceitos. Contudo, Vigotski (2001a, p. 246) afirma que no decorrer do processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras, uma série de funções são requeridas, bem como: “a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação”.

Ainda segundo o psicólogo russo (2001a), no processo de formação de conceitos, a palavra desempenha inicialmente o papel de meio para compreender um conceito e, depois, torna-se o símbolo desse conceito. O estudo do uso funcional da palavra e de como ela se desenvolve ao longo do tempo, com diferentes aplicações em fases distintas, é fundamental para entender como os conceitos são formados. Nas palavras do autor (2001a, p. 168),

A investigação experimental do processo de formação de conceitos mostrou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo

o processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

Ou seja, as palavras servem como ferramentas que ajudam a estruturar o pensamento e a representar a realidade. Assim, para Vigotski, o uso específico das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento e amadurecimento dos conceitos. Portanto, os conceitos não podem existir separadamente das palavras, e o processo de formação de conceitos é impulsionado principalmente pelo emprego das palavras como meio de compreensão do mundo.

Os estudos de Vigotski (2001a) acerca da formação de conceitos revelam que a natureza dos conceitos transcende a simples combinação de vínculos associativos armazenados na memória ou a mera repetição de hábitos mentais. Pelo contrário, os conceitos representam um processo mental complexo e ativo, de modo que não possam ser alcançados por meio de um simples ato de memorização ou repetição mecânica. Em vez disso, a formação de conceitos requer um desenvolvimento psíquico mais avançado, atingindo um estágio mais elevado de seu desenvolvimento mental. Nas palavras de Vigotski (2001b, p. 524-525),

Dizemos que os conceitos científicos se desenvolvem na criança de modo diferente do que se desenvolvem os espontâneos e por outras vias. Parece-me que o próprio fato de a aprendizagem escolar – a criança estuda pela primeira vez um sistema de alguns conhecimentos científicos – distinguir-se tão acentuadamente das condições em que surgem os seus primeiros conceitos, permite supor que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é outro.

Enquanto os conceitos espontâneos emergem a partir das interações cotidianas e experiências diretas, os conceitos científicos são introduzidos de forma sistemática no ambiente escolar, por meio do ensino formal. O fato de a aprendizagem escolar envolver o estudo estruturado de um conjunto de conhecimentos científicos desde a primeira infância sugere que o percurso de formação desses conceitos segue uma trajetória específica. Segundo o psicólogo russo (2001a), é na adolescência que o pensamento atinge os patamares necessários para operar por meio de conceitos propriamente ditos, atingindo seu mais alto grau de abstração. Em suas palavras (2001a, p. 169),

[...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos

próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

Na esteira de Vigotski, as palavras funcionam como instrumentos que permitem ao adolescente regular suas próprias operações psicológicas e direcionar suas atividades em direção à resolução de problemas. Os significados das palavras são dinâmicos e evoluem com o tempo. Quanto mais ampla e rica a mudança, mais a palavra se torna um ato de pensamento.

Em conformidade com os estudos de Vigotski (2001a), a formação de conceitos é a base do desenvolvimento do psiquismo. Portanto, para formar sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade concreta, é essencial conceber a formação de conceitos. Os conceitos científicos, mais do que os conceitos cotidianos, impulsionam esse desenvolvimento. Sob a ótica de Martins (2016, p.1584),

não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das estruturas de generalização e, nela, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados –, opera como meio de importância central.

Assim, os conceitos científicos incorporam os conceitos cotidianos em um nível mais amplo e abstrato de generalização. Esse processo possibilita uma compreensão mais profunda da realidade, uma vez que a estrutura conceitual passa a operar em um sistema mais elaborado de relações. O desenvolvimento dos conceitos científicos, portanto, está diretamente associado à transformação das estruturas de generalização, sendo mediado pelo aprimoramento do significado das palavras. Nesse contexto, o uso de signos culturalmente elaborados desempenha um papel central, pois viabiliza a internalização e a reconstrução do conhecimento de maneira sistemática.

As investigações de Vigotski acerca da formação de conceitos e do desenvolvimento do psiquismo evidenciam a importância central da escola na construção do pensamento abstrato. Longe de ser um processo espontâneo, a internalização de conceitos resulta da mediação cultural e do uso da linguagem. Por meio de interação com professores e do contato com conteúdos sistematizados, os estudantes ampliam suas estruturas de generalização, desenvolvendo a capacidade de categorizar, estabelecer relações lógicas e operar com abstrações. Dando continuidade aos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin aprofundaram a compreensão sobre o desenvolvimento psíquico, destacando como as atividades sociais e os

diferentes tipos de aprendizagem estruturam a consciência e a formação do pensamento. Suas pesquisas ampliaram o entendimento sobre o papel da escola e da atividade na constituição das funções psicológicas superiores, consolidando a perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano. Sobre isso trataremos na próxima subseção.

3.2 Leontiev e Elkonin e a periodização do desenvolvimento psíquico humano

A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, revolucionou a compreensão do desenvolvimento humano ao enfatizar o papel das interações sociais, da cultura e da linguagem na formação das funções psíquicas superiores. De acordo com Facci (2004), Vigotski defende que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear e inata, mas sim por meio da internalização de ferramentas culturais e simbólicas que reestruturam as funções psicológicas superiores. Além disso, Vigotski destaca a existência das crises do desenvolvimento, momentos de transição nos quais antigas formas de funcionamento psíquico dão lugar a novas estruturas cognitivas e emocionais, impulsionadas pelas relações sociais e pelo contexto histórico.

Segundo Facci (2004), Leontiev e Elkonin ampliaram e aprofundaram a compreensão do desenvolvimento humano ao estruturarem um modelo de periodização baseado nas atividades principais do indivíduo. Para Leontiev, cada estágio do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade dominante, que orienta as interações do sujeito com o meio e possibilita a emergência de novos desenvolvimentos psíquicos. Já Elkonin enfatizou o papel da atividade lúdica na infância e da atividade de estudo na idade escolar, demonstrando que a forma como a criança se envolve nessas atividades influencia diretamente sua estrutura cognitiva. Ambos os autores reforçam que as transições entre os períodos do desenvolvimento não são lineares, mas dialéticas, marcadas por contradições e reestruturações internas que impulsionam novas formas de atuação no mundo. Assim, a teoria da periodização contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a formulação de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada fase do desenvolvimento humano.

Conforme esclarecem Santos e Asbahr (2020), Leontiev estabeleceu uma abordagem dinâmica, contextual e dialética com relação à atividade humana, de modo a capturar a complexidade e a interconexão de fatores psicológicos, sociais, culturais e materiais que moldam a experiência humana. A atividade pode ser definida da seguinte maneira, nas palavras de Santos e Asbahr (2020, p. 05), ancoradas em Leontiev:

como o processo, produtor do e mediado pelo reflexo psíquico da realidade, responsável por concretizar as relações de caráter objetivo/subjetivo do homem com o mundo e com o gênero humano e satisfazer suas necessidades, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral e garantindo a produção e reprodução de sua vida material.

Esta definição busca abordar a atividade como um fenômeno multifacetado que desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano e na interação com o mundo ao nosso redor. As autoras ainda complementam, afirmando que por meio da atividade o sujeito apropria-se das objetivações que foram produzidas ao longo da história pela humanidade e, assim, de acordo com Santos e Asbahr (2020, p. 05) “a realidade objetiva se transforma em imagem subjetiva - e objetiva novos elementos culturais que estarão disponíveis à apropriação por outros sujeitos – a imagem subjetiva se transforma em realidade objetiva”.

Faz-se importante ressaltar que a vida de uma pessoa não é composta apenas de uma única atividade, mas sim de uma variedade de atividades que se entrelaçam e evoluem. Algumas dessas atividades desempenham um papel crucial no desenvolvimento subsequente do indivíduo, enquanto outras têm um impacto menor ou complementar. Isso significa que diferentes atividades podem ter níveis variados de influência e significado na trajetória de vida de uma pessoa.

Ao analisar o desenvolvimento de um indivíduo, é fundamental considerar as atividades específicas que desempenham um papel central em determinados momentos de sua vida. Em diferentes estágios do desenvolvimento, diferentes atividades podem ser preponderantes, influenciando a formação da psiquê e o crescimento do indivíduo. Ou seja, conforme explicou Leontiev (2017, p. 63),

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade geral.

Sendo assim, podemos observar ao longo da vida que, em cada estágio do desenvolvimento psíquico, há um tipo preciso e dominante de atividade. No entanto, não é a idade da criança que determina o conteúdo de estágio de desenvolvimento, mas ao contrário,

segundo Leontiev (2017, p.66), “dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu*³ com a mudança das condições histórico-sociais.”

Já Elkonin (1987), inspirado pelos estudos de Vigotski e com base em fundamentos acerca da Teoria da Atividade, de Leontiev, estabeleceu como pilar central de sua análise sobre o desenvolvimento psíquico, o conceito de *atividade dominante*, por meio da qual o indivíduo molda suas interações com o ambiente social. Esse conceito refere-se à principal atividade ou conjunto de atividades que desempenham um papel central no desenvolvimento da criança em determinadas fases de sua vida. Essas atividades são cruciais não apenas porque ocupam a maior parte do tempo e da atenção da criança, mas porque desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento psíquico durante um período específico.

De acordo com Elkonin (1987), a interpretação tradicional do desenvolvimento psíquico, fundamentada em pressupostos naturalistas, enfatizava, principalmente, os aspectos biológicos e inatos do desenvolvimento humano. Entretanto, descobertas acadêmicas evidenciaram a necessidade de uma revisão crítica dessa perspectiva.

A partir de uma perspectiva dialética do desenvolvimento humano, Elkonin (1987) delineia diversos períodos que marcam distintas fases da trajetória evolutiva desse desenvolvimento. Esses períodos são definidos com base nas atividades dominantes ou atividades-guia que caracterizam e orientam o desenvolvimento da criança em cada etapa. Desse modo, para o autor (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os indivíduos passam são decorrentes das seguintes atividades-guia: *comunicação emocional direta, atividade objetual-manipulatória, jogo de papéis sociais, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo*.

Segundo Elkonin (1987), a comunicação emocional direta bebê-adulto envolve a interação emocional direta entre bebês e adultos, caracterizada por gestos, expressões faciais e vocalizações. Esta comunicação inicial é de suma importância para o desenvolvimento emocional e social da criança, fornecendo as bases para a compreensão das relações interpessoais. A atividade-guia manipulatória objetual, por sua vez, refere-se à exploração e interação das crianças com objetos físicos em seu ambiente. Essa atividade envolve a manipulação de objetos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas à medida que a criança toca e experimenta o mundo ao seu redor.

³ A expressão latina *pari passu* significa “a passo igual” ou “simultaneamente”. Conforme definido em FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2022.

A atividade-guia brincadeiras de papéis sociais ou jogos simbólicos é caracterizada pela brincadeira de faz de conta, na qual as crianças assumem papéis e representam situações imaginárias do mundo adulto. Para Elkonin (1987), por meio do significado do jogo, a criança passa a modelar suas relações com as pessoas. Isso promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de simbolizar e representar mentalmente objetos e eventos, bem como o funcionamento da sociedade. Elkonin (2009) postulava que o jogo desempenha papel central no desenvolvimento psíquico das crianças, pois, no jogo, as crianças ensaiam e refletem os papéis e regras sociais que observam em seu ambiente, preparando-se para funções mais complexas da vida adulta. O jogo protagonizado influi, sobretudo, na esfera da atividade humana do trabalho e das relações entre as pessoas e, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade. Ou seja, de acordo com o autor, o jogo possibilita às crianças recriarem e entenderem o mundo adulto ao seu redor, pois, ao assumirem papéis de adultos em seus jogos, elas não apenas reconstituem, mas também internalizam as relações sociais que observam no mundo ao seu redor.

A atividade de estudo torna-se relevante à medida que as crianças ingressam na educação formal, envolvendo o aprendizado de conceitos e habilidades mais abstratas, como leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas em geral. A atividade de estudo precisa promover a transição do pensamento figurativo para o pensamento abstrato. Se não ocorrer essa passagem, o ensino fica subjugado à experiência prática do aprender a aprender, aprisionando o estudante ao pensamento figurativo, nos limites da cotidianidade da vida.

A comunicação íntima-pessoal refere-se à capacidade das crianças de estabelecer relacionamentos interpessoais mais profundos à medida que crescem, incluindo a capacidade de compartilhar pensamentos, sentimentos e experiências de maneira mais íntima. Por fim, a atividade de produção social desempenha um papel significativo à medida que as crianças se tornam adolescentes e adultos, envolvendo a participação em atividades produtivas na sociedade, como trabalho, educação superior e contribuição para a comunidade.

Essas atividades-guia colaboraram em direção a uma compreensão valiosa do processo de desenvolvimento humano, destacando as influências específicas que moldam a psiquê em diferentes fases da vida.

A referida abordagem postula que o processo de desenvolvimento psíquico não ocorre de forma linear, mas sim por meio de uma trajetória espiral ascendente. De acordo com o autor (1987), esse enfoque abre novas possibilidades de investigação acerca das inter-relações entre

diferentes períodos do desenvolvimento, enfatizando a relevância funcional de cada estágio anterior para a configuração do subsequente.

A Psicologia Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento da criança é influenciado pelas suas condições de vida e educação. Assim, Elkonin (1987) relaciona a psicologia à pedagogia para resolver problemas educacionais práticos. Em outras palavras, o entendimento sobre o desenvolvimento infantil baseia-se no fato de que este está fortemente ligado aos processos de educação. Portanto, desde a primeira infância, todo trabalho educativo necessita de sistematização com fins de atingir as máximas potencialidades de desenvolvimento da criança.

Como visto, aqui, de modo conciso, as contribuições de Leontiev e Elkonin foram essenciais para a ampliação da teoria histórico-cultural de Vigotski, aprofundando a compreensão do desenvolvimento psíquico a partir da relação entre atividade, aprendizagem e formação do pensamento. Os avanços teóricos possibilitados pelos referidos estudiosos não apenas consolidaram a perspectiva histórico-cultural, mas também abriram caminho para novas investigações sobre a relação entre ensino e desenvolvimento. E assim, Davidov, dando continuidade a tais estudos, tomando como base crianças em idade escolar da antiga educação primária, a partir dos 6 anos, aprofundou essa abordagem ao propor um modelo de organização do ensino fundamentado na aprendizagem por generalização e na construção de conceitos teóricos, elementos essenciais para a formação do pensamento abstrato. Esse tema será abordado na próxima subseção.

3.3 Davidov e os princípios psicodidáticos

Vasili Davidov⁴, outro expoente da psicologia histórico-cultural, deu continuidade às contribuições de Leontiev e Elkonin, como bem explica Libâneo (2004), mas focou no papel da escola no desenvolvimento do pensamento teórico, desenvolvendo uma abordagem inovadora para o ensino e a aprendizagem com base no pensamento de Vigotski. Sua teoria do ensino desenvolvente propõe que a escola não deve apenas transmitir conhecimento, mas atuar como um agente do desenvolvimento do pensamento teórico, permitindo que os alunos avancem da compreensão empírica para a abstração conceitual. Contestador dos modelos tradicionais, que enfatiza a memorização e a repetição, Davidov defende que o aprendizado

⁴ O nome desse autor é encontrado com diferentes grafias: Davidov, Davidov e Davydov. No decorrer da dissertação será utilizada a grafia Davidov. Porém, ao se tratar de referência, será mantida a escrita conforme consta na obra referenciada.

deve ocorrer por meio da generalização e da mediação social, promovendo a capacidade de análise e síntese. Dessa forma, sua abordagem se fundamenta na ideia de que a educação tem um papel essencial na construção das funções psíquicas superiores, tornando os sujeitos não apenas reprodutores de conhecimento, mas pensadores críticos capazes de operar com conceitos de forma autônoma.

Em seu texto intitulado *Análise dos Princípios Didáticos da Escola Tradicional e Possíveis Princípios de Ensino no Futuro Próximo*, Davidov (1987) disserta sobre a escola tradicional e a descreve como um sistema educativo relativamente homogêneo, que surgiu e se consolidou durante o desenvolvimento do capitalismo. De acordo com autor, embora tenha passado por transformações ao longo do tempo, seus princípios fundamentais ainda permanecem como base para a estrutura curricular e metodológica das escolas atuais.

Segundo Davidov (1987), o principal objetivo da educação de massas sempre foi fornecer aos trabalhadores competências mínimas necessárias para desempenhar funções produtivas e participar da vida social, como saber ler, escrever, contar e ter noções elementares sobre o mundo ao redor. Isso demonstra que a escola tradicional sempre esteve vinculada às demandas econômicas e sociais de sua época, preparando a população para atender às exigências do mercado de trabalho e da estrutura social vigente. Sendo assim, o autor defende que não basta apenas modificar aspectos superficiais da educação tradicional, mas sim revisar profundamente seus princípios. Davidov (1987) sugere examinar princípios didáticos fundamentais que historicamente nortearam a educação, tais como: o caráter sucessivo do aprendizado, acessibilidade, caráter consciente e visual do ensino, e ensino direto ou intuitivo. De acordo com Davidov (1987), embora o caráter sucessivo do aprendizado seja um princípio amplamente aceito, sua aplicação na escola tradicional muitas vezes se limita a um acréscimo quantitativo de conteúdos, sem garantir uma progressão qualitativa na complexidade dos conhecimentos. O autor acrescenta que a noção de acessibilidade, que deveria assegurar que todos os alunos compreendam os conteúdos de acordo com seu nível de desenvolvimento, frequentemente se reduz a um ensino padronizado, que não considera as diferenças individuais nem promove uma verdadeira inclusão no processo de aprendizagem. Além disso, o estudioso afirma que o caráter consciente e visual do ensino, embora enfatizado como um princípio essencial, muitas vezes se restringe a um uso superficial de recursos gráficos e materiais didáticos, sem estimular uma real reflexão crítica por parte dos alunos. E, conclui afirmando que o ensino direto ou intuitivo, por sua vez, tende a ser interpretado como um processo mecânico de transmissão de informações, levando à assimilação passiva dos conteúdos, em vez

de favorecer uma aprendizagem significativa e contextualizada. Assim, apesar de serem apresentados como fundamentos pedagógicos essenciais, esses princípios, quando aplicados sem uma reformulação crítica, acabam reproduzindo os limites do ensino tradicional, dificultando a construção de um pensamento autônomo.

Para Davidov (1987), a criação de um sistema educacional realmente moderno e adequado às demandas da sociedade contemporânea requer a formulação de novos princípios psicodidáticos, que ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos e favoreçam o desenvolvimento do pensamento. Assim, Davidov (1987, p. 150) nos alerta que “todo ensino deve-se preservar a conexão e a sucessão do conhecimento, mas essa conexão deve ocorrer entre estágios qualitativamente diferentes da aprendizagem, diferenciados tanto pelo conteúdo quanto pelos procedimentos utilizados para transmiti-lo às crianças”. O autor (1987, p. 150), ainda, acrescenta:

Ao ingressar na escola, a criança deve perceber claramente a novidade e a especificidade dos conceitos que recebe, em contraste com sua experiência pré-escolar. Trata-se de conceitos científicos, e é necessário abordá-los por meio de um procedimento distinto e "inesperado", diferente da maneira como a criança lidava com os significados cotidianos de palavras como "casa" ou "rua". Nos primeiros anos escolares, deve-se desenvolver nos alunos a atividade de estudo, algo que pesquisas modernas mostram ser possível quando as crianças assimilam conceitos científicos.

Para tanto, o estudioso formula seis princípios psicodidáticos fundamentais que orientam o ensino. O primeiro defende que o conhecimento deve ser assimilado inicialmente em sua forma geral e abstrata, para que os alunos possam, posteriormente, compreender e aplicar conceitos específicos e concretos (Do abstrato ao concreto); o segundo indica que em vez de apresentar os conteúdos como conhecimentos prontos, os alunos devem ser levados a explorar e compreender a gênese dos conceitos, investigando suas relações e estruturas fundamentais (Descoberta das condições de origem dos conceitos); o terceiro aponta que o aprendizado deve enfatizar as relações estruturais entre os conceitos dentro de um campo do conhecimento. Exemplo: na matemática, compreender a relação entre grandezas antes de aprender operações numéricas (Identificação das conexões essenciais entre os conceitos); o quarto sugere que a aprendizagem deve incluir representações visuais (diagramas, fórmulas, esquemas) que permitam aos alunos identificar as propriedades essenciais dos conceitos e sua estrutura interna (uso de modelos gráficos e simbólicos); o quinto anuncia que o ensino deve proporcionar atividades concretas para que os alunos reproduzam as conexões fundamentais dos conceitos em modelos físicos ou simbólicos, consolidando sua compreensão (Desenvolvimento de ações mentais baseadas na análise de objetos); e o sexto assinala que os

alunos devem progressivamente passar das ações concretas para o raciocínio mental, permitindo que resolvam problemas de maneira cada vez mais abstrata e independente (Transição gradual do concreto para o mental)

Por fim, Davidov (1987) conclui, com base nas evidências de estudos conduzidos acerca da estruturação do ensino com base nos princípios psicodidáticos do pensamento teórico, afirmando que tais princípios possibilitam avanço significativo na formação intelectual dos alunos desde os primeiros anos escolares, em contraste com a abordagem tradicional, que privilegia a memorização e a aprendizagem empírica. Para o autor, a proposta do ensino desenvolvimental tem como objetivo criar condições que favoreçam a autonomia dos alunos, estimulando a capacidade de análise conceitual, promovendo, então, a generalização teórica dos conhecimentos.

Como visto, a Teoria Histórico-Cultural e seus principais representantes nos oferecem fundamentos essenciais para analisarmos a respeito de ensino e aprendizagem de linguagem, bem como suas relações com o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Com base nesses pressupostos, a próxima seção revisita as ordens de simbolismo de Vigotski no aprendizado da escrita na língua materna e explora a transição do abstrato para o concreto a fim de compreender as relações entre a aprendizagem da língua materna e de língua estrangeira.

4 DO ABSTRATO AO CONHECIMENTO: RELEITURA DA TEORIA DOS SIMBOLISMOS VIGTSKIANA E A BUSCA PELAS DETERMINAÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Esta seção está organizada em dois grandes momentos. No primeiro, é feita uma releitura das duas ordens de simbolismo postuladas por Vigotski no aprendizado da língua escrita na língua materna para atualizá-las ao aprendizado da linguagem estrangeira escrita. Já no segundo momento, a ênfase é na transição do abstrato para o concreto por meio do processo dialético e, desse conhecimento identificar as relações existentes entre a língua estrangeira e a língua materna que determinam o ensino de uma dada língua estrangeira.

A subseção seguinte discute o primeiro momento.

4.1 Releitura da teoria dos simbolismos vigotskiana para o ensino da língua estrangeira escrita: entrada de uma terceira ordem de simbolismo

Vigotski (2001a, p. 269), ao tratar do desenvolvimento da linguagem escrita, destaca a interação complexa desta com a fala e afirma que ambas “[...] pertencem à mesma classe de processos genéticos e mantêm entre si uma unidade interna”. Sendo assim, para compreendermos a relação existente na língua materna de seus aspectos falado e escrito com a noção de simbolismos de primeira e segunda ordem, discorreremos sobre a relação entre língua oral e língua escrita.

Como ressalta Vigotski (2007, p. 125), “[...] diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”. Isso se deve ao fato de a linguagem escrita ser um sistema simbólico mais complexo que a linguagem falada. Diferentemente da linguagem falada, as crianças não aprendem a ler e escrever naturalmente, espontaneamente, por meio de interações com os adultos de seu entorno. A linguagem escrita envolve a representação de sons, palavras e conceitos por meio de letras, símbolos e regras gramaticais específicas. Destarte, faz-se necessário a sistematização do ensino formal da linguagem escrita a fim de que as crianças passem a fazer uso consciente dessa linguagem.

Segundo Vigotski (2007), a fala é signo de objetos da realidade, pois nomeia-os. O processo denominado como despregamento do campo perceptual visual implica à criança compreender que a linguagem escrita não está exclusivamente vinculada às representações

visuais do mundo ao seu redor, e passa a entender que as palavras escritas são símbolos de representações visuais ou conceitos. Neste ponto, a palavra escrita não se restringe a uma série de letras apenas, pois torna-se um conceito que incorpora tanto a forma sonora da palavra, caracterizada como face fonética, quanto o seu significado, a face semântica.

O simbolismo de segunda ordem de Vigotski inicia sua influência no momento de estabelecimento de relação entre a fala e a escrita. Inicialmente, a criança entende a fala como a representação simbólica mais direta da realidade. No entanto, ao aprender a escrita, percebe que esta é uma camada adicional de simbolismo, uma vez que requer a mediação da fala para representar a realidade. Portanto, a linguagem escrita é vista como um simbolismo de segunda ordem, uma vez que representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade.

Na fase inicial da aprendizagem da língua escrita, segundo Vigotski (2007), esta é simbolismo de segunda ordem, pois representa parcialmente a fala, que é simbolismo de primeira ordem, havendo, posteriormente, o desaparecimento da fala e a escrita passa, então, a ser simbolismo de primeira ordem. Numa situação de aprendizagem da escrita em língua materna, podemos esquematizar esse movimento da seguinte forma:

Esquema 1 – Escrita mediada pela fala e escrita autônoma da fala

realidade → fala → escrita1 → escrita 2

Fonte: elaboração da autora

A realidade é o mundo objetivo que pode ser representado pela fala e pela escrita. No início do desenvolvimento da linguagem, a realidade é representada pela fala; a língua oral é a conversão da realidade objetiva em signo. A escrita 1 é a representação da realidade objetiva mediada pela língua oral (escrita da fala, por isso escrita como simbolismo de segunda ordem); a escrita 2 é a que é autônoma da língua oral, isto é, é a representação da realidade objetiva sem a mediação da fala (escrita como simbolismo de primeira ordem).

É justamente no movimento dessa dupla ordem de simbolismos que centra a revisão a que propusemos a fazer. Vigotski (2001a), ao traçar seu entendimento com relação à fala, compreendendo-a como “simbolismo de primeira ordem” e a escrita, como “simbolismo de segunda ordem”, refere-se às relações entre essas duas modalidades de linguagem na aprendizagem da escrita na língua materna, tendo como mediação a fala. Sendo assim, na contradição dos dois simbolismos não está prevista uma ordem de simbolismo para a aprendizagem da língua estrangeira, a qual se baseia na língua materna.

Para explicar a fase inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira, na modalidade oral, na perspectiva de Vigotski (2001a), no estágio inicial, a fala na língua materna é simbolismo de primeira ordem porque representa diretamente a realidade objetiva, enquanto a passagem desta para a fala na língua estrangeira, a fala estrangeira é simbolismo de segunda ordem porque seu estudo se baseia na semântica da língua materna. Posterior e gradualmente, a fala materna desaparece e a fala estrangeira passa a ser simbolismo de primeira ordem. Isto posto, permitimo-nos concluir que nem sempre a fala ocupa a posição de primeira ordem na representação da realidade. Quando se trata de aprendizagem de língua estrangeira, a fala na segunda língua também é de segunda ordem.

No que se refere à explicitação da aprendizagem da escrita na língua estrangeira, é necessária a criação de uma terceira ordem de simbolismo. Na aprendizagem da escrita na língua materna, está marcada a reflexividade da fala na escrita; na aprendizagem da língua estrangeira, está marcada a reflexividade da fala na língua materna na fala da língua estrangeira e a reflexividade desta na aprendizagem da língua estrangeira escrita. A interação desses três momentos da aprendizagem da língua estrangeira ocorre simultaneamente. Assim, ao mesmo tempo em que a experiência linguística da fala materna lança luz à aprendizagem da fala estrangeira, a fala estrangeira medeia a compreensão do funcionamento da língua estrangeira escrita. Em outras palavras, há uma influência mútua entre fala materna, fala estrangeira e escrita na língua estrangeira, cujo desenvolvimento desses processos, segundo Vigotski (2001a, p. 266), “estão em uma interação extremamente complexa, o que, sem dúvida, sugere que pertencem à mesma classe de processos genéticos e mantêm entre si uma unidade interna”. Existe, portanto, um movimento dialético nesses três processos interacionais, o qual determina que o ensino da língua estrangeira, nas modalidades oral e escrita, como forma de expressão de sentidos e significados, deve ocorrer discursivamente desde os primeiros anos do ensino fundamental. Para tanto, esse ensino precisa ser replanejado a fim de que essa reflexividade da tripla ordem de simbolismos possa ser desenvolvida no processo de ensino da língua estrangeira.

Os achados de Vigotski sobre as relações complexas e intrínsecas entre o desenvolvimento da língua materna, da língua estrangeira e da língua escrita e a explicitação das duas ordens de simbolismo fundamentaram-nos para reconhecer a existência da terceira ordem de simbolismo na aprendizagem da língua estrangeira escrita para representar o movimento da interação desta com a língua falada materna e a língua estrangeira escrita.

De acordo com o nosso ponto de vista, na aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua oral materna é simbolismo de primeira ordem, a língua oral estrangeira é simbolismo de segunda ordem; a língua estrangeira escrita é simbolismo de terceira ordem, pois o processo de aprendizagem dessa nova língua envolve a compreensão e a aplicação de novos símbolos linguísticos a fim de representar a realidade de uma maneira diferente daquela estabelecida pela língua escrita materna. E a língua estrangeira escrita 2 passa a ser simbolismo de primeira ordem, já que não necessita mais da mediação da língua oral materna e nem da oral estrangeira.

Essa concepção de aprendizagem de língua estrangeira tem o seu movimento representado pelo esquema abaixo:

Esquema 2 – Influência das falas materna e estrangeira na aprendizagem da língua estrangeira escrita

realidade $\rightarrow$ fala materna (1ª ordem) $\leftrightarrow$ fala estrangeira (2ª ordem) $\leftrightarrow$ língua estrangeira
escrita 1 (3ª ordem) $\leftrightarrow$ língua estrangeira escrita 2 (passa a ser de 1ª ordem)

Fonte: Elaboração da autora

A realidade é o mundo objetivo que pode ser representado pela fala e pela escrita, mas, no início do desenvolvimento da linguagem é representado pela fala. A fala é a conversão da realidade objetiva em signo, e a realidade passa a ser representada pela fala 1 (simbolismo de primeira ordem). Na aprendizagem de uma língua estrangeira, a fala 1 (materna) medeia a fala 2, constituída por sons diferentes (fala estrangeira, por isso simbolismo de segunda ordem). Essa fala estrangeira medeia a linguagem estrangeira escrita 1 (simbolismo de terceira ordem), que é a representação da realidade objetiva mediada pela fala estrangeira. Gradualmente, a fala 2 desaparece como mediadora da escrita estrangeira e surge um outro processo: a linguagem estrangeira escrita 2, autônoma da fala. Assim, a linguagem estrangeira escrita 2 passa a representar a realidade objetiva diretamente sem a mediação da fala estrangeira 2. Nesse ponto do desenvolvimento, a linguagem estrangeira escrita torna-se, então, simbolismo de primeira ordem.

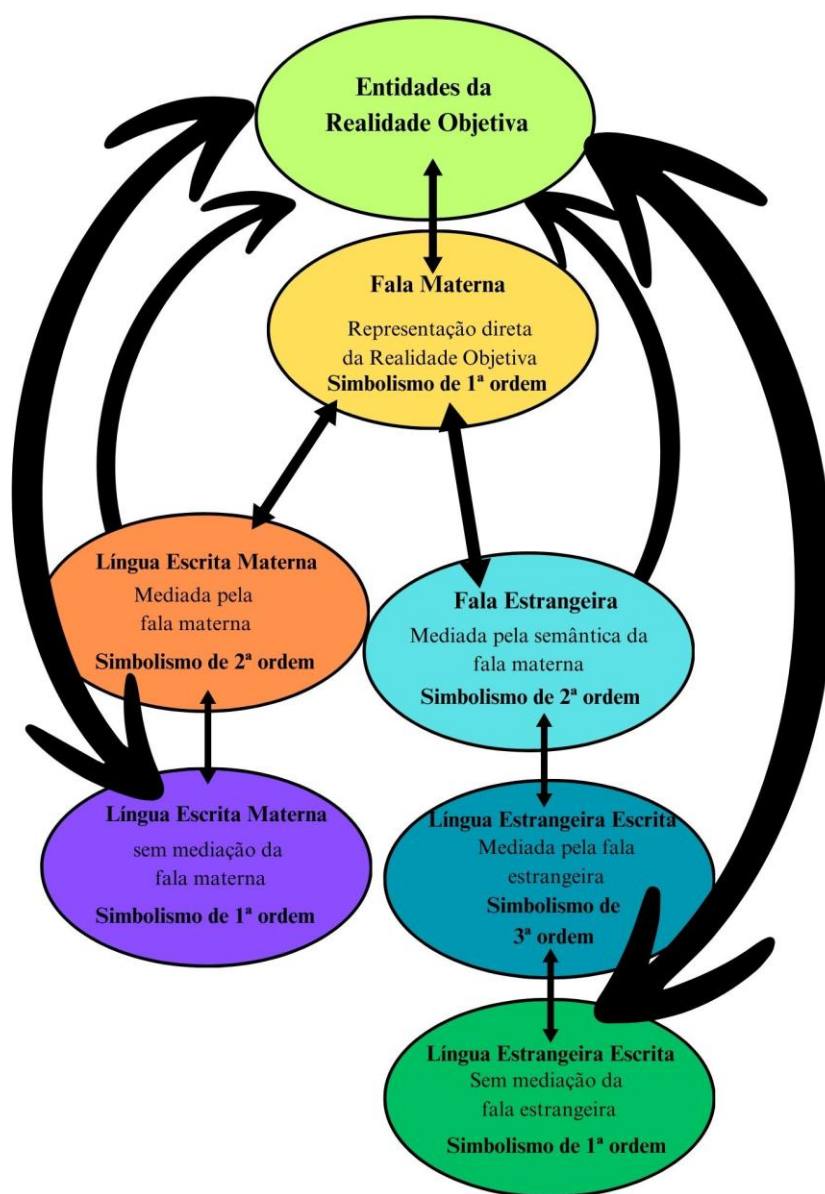
É indubitável, segundo Vigotski (2001a, p. 266), que

[...] todos esses três processos - o desenvolvimento das línguas materna e estrangeira e o desenvolvimento da linguagem escrita – estão em uma interação extremamente complexa, o que sem dúvida sugere que pertencem à mesma classe de processos genéticos e mantêm entre si uma unidade interna.

Considerando, então, a influência das línguas faladas materna e estrangeira na aprendizagem da língua estrangeira escrita, é emergente reconhecer a existência do simbolismo de terceira ordem na aprendizagem da escrita na língua estrangeira, isto é, quando houver a interação desses três processos: línguas faladas materna e estrangeira e língua estrangeira escrita. Diante dessa interação simultânea ou quase simultânea (fala materna – fala estrangeira – escrita estrangeira) há, então, uma reflexividade das três ordens de simbolismo no ensino e aprendizagem da língua estrangeira escrita.

A releitura teórica da ordem dos simbolismos pode ser representada pela figura 1.

Figura 1 – Movimento dialético de interação complexa entre três processos no momento da aprendizagem: falas materna e estrangeira e desenvolvimento da escrita em língua estrangeira



Fonte: elaboração da autora

O objetivo final do ensino de língua inglesa, visando o seu mais alto grau de fluência e consciência linguística, está representado na figura 1 pelo elo que liga a esfera da língua estrangeira escrita à esfera das entidades da realidade objetiva (esferas das extremidades da figura). Ou seja, a relação direta entre as duas esferas opostas das extremidades, ocorre quando o indivíduo alcança o domínio da língua estrangeira escrita sem necessidade de mediação da fala estrangeira. No entanto, enquanto aprendiz da língua inglesa, a língua estrangeira escrita é simbolismo de terceira ordem. Esse processo é representado, na figura 1, por três elos para, então, representar as entidades da realidade objetiva.

A próxima subseção discute as relações existentes entre o ensino da língua estrangeira e a língua materna.

4.2 Compreensão das dinâmicas complexas do ensino da língua inglesa: busca de múltiplas determinações

Ao tomarmos como ponto de partida os estudos vigotskianos, mais especificamente as relações complexas existentes entre a aprendizagem de línguas estrangeira e materna, pudemos apreender alguns fenômenos da linguagem e, assim, enxergar com maior clareza nosso contexto de pesquisa. Vigotski (2001a, p. 267), corroborando a tese de Goethe, afirma que o renomado escritor alemão compreendia perfeitamente as relações entre língua estrangeira e materna ao afirmar que “quem desconhece uma língua estrangeira desconhece a sua própria”. Ambos os autores reconhecem que o aprendizado de outra(s) língua(s) pode exercer um impacto profundo sobre a cognição e a expressão linguística da língua materna. Isso reflete uma visão mais ampla de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, buscamos conhecer a essência do ensino de língua estrangeira, na visão de Vigotski, e as relações entre o aprendizado desta e da língua materna para elaboração de novas sínteses em relação ao ensino da língua inglesa.

A seguir, discurremos sobre a busca da essência desse objeto.

4.2.1 Apreensão subjetiva da realidade objetiva: a busca pelas determinações do objeto (aprendizagem da língua estrangeira)

A aprendizagem de língua estrangeira por crianças foi discutida por Vigotski (2001a) em relação com a língua materna. Segundo o autor (2001a, p. 265), “como se sabe, a criança aprende na escola uma língua estrangeira de modo inteiramente diferente de como aprende a língua natal”. Vigotski (2001a) afirma que o processo de aprendizagem de uma nova língua não se limita à mera repetição do desenvolvimento da língua materna, nem envolve uma reconfiguração completa do mundo material. Em vez disso, o sistema de linguagem pré-existente atua como um intermediário entre a língua a ser assimilada e o mundo dos objetos. O processo de aprendizado da língua inglesa pela criança se baseia na estrutura de linguagem previamente aprendida, que é a língua materna, e esta atua como uma ponte entre a nova língua que está sendo aprendida e o mundo material. Gradualmente, a nova língua permite à criança expressar pensamentos, ideias e conceitos sobre o mundo material de maneira diferente da língua materna. Da mesma forma, a assimilação de sistemas de conhecimentos científicos não é possível sem a mediação desse sistema de linguagem anteriormente adquirido e da relação com o mundo dos objetos, ou seja, envolve a generalização de generalizações previamente estabelecidas. De acordo com Vigotski (2001a, p. 268-269), “a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança, como o estudo de uma língua estrangeira se baseia na semântica da língua materna”. Aqui o autor ressalta a importância das experiências prévias e do conhecimento existente na aprendizagem de novos conceitos, particularmente em contextos de conceitos científicos e do aprendizado de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o aprendizado de uma língua estrangeira se apoia na compreensão semântica que a criança tem de sua língua materna, de um sistema de conhecimento das palavras já desenvolvido. Ou seja, o aprendizado de uma língua estrangeira não se limita à aquisição de novos termos para significados já existentes. Na realidade, esse processo envolve a construção de novas estruturas de generalização e complexidade no significado das palavras, ampliando, assim, a capacidade de compreender e interagir com o mundo de maneira mais profunda e abrangente.

Ademais, Vigotski (2001a, p. 268) afirma que “as condições internas e externas de estudo de uma língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem”. A partir dessa comparação, o autor afirma que seria possível referirmo-nos ao desenvolvimento espontâneo da linguagem quando tratamos da aquisição da língua

materna e, ao desenvolvimento não espontâneo, quando nos referimos à língua estrangeira. Nesse sentido, Vigotski (2001a, p. 268) pondera que, em termos psicológicos:

[...] o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com nome diferente; por isso há fundamentos para esperar que o desenvolvimento do significado das palavras como parte do processo geral de desenvolvimento da língua venha revelar as leis próprias da totalidade.

Com base na ideia que o desenvolvimento de conceitos e o desenvolvimento de significados de palavras são essencialmente o mesmo processo, o autor sugere que aprofundar-se no estudo do desenvolvimento dos significados das palavras pode levar o estudante a uma compreensão mais rica e detalhada das leis gerais do desenvolvimento da linguagem e da cognição humana. Essa visão enfatiza a interconexão entre linguagem e pensamento, destacando que a aquisição e evolução do significado das palavras refletem o processo mais amplo de desenvolvimento do psiquismo. Isso é relevante tanto para a aquisição da língua materna quanto para o aprendizado de línguas estrangeiras. A compreensão deste processo pode oferecer uma visão mais abrangente sobre como os seres humanos processam, aprendem e utilizam a linguagem.

Vigotski (2001a) acrescenta que a aquisição de conceitos científicos também depende de um "tecido conceitual" já existente e elaborado através da atividade espontânea do pensamento infantil. Este tecido conceitual refere-se a uma rede de conceitos e entendimentos que a criança desenvolveu naturalmente ao interagir em sua realidade, formado por ideias espontâneas, observações, experiências pessoais e a capacidade de fazer conexões entre diferentes conceitos. Essa abordagem do autor reconhece que o aprendizado é um processo dialético e em contínuo movimento, no qual novos conhecimentos são integrados em uma estrutura de compreensão já existente. Assim, o estudante não apenas apreende informações novas, mas passa a relacioná-las com o que já sabe e compreende.

Além disso, Vigotski (2001b) sugere que da mesma forma como o conhecimento da língua materna precisa atingir um determinado nível para que uma língua estrangeira seja estudada de forma consciente, da mesma forma, um certo nível de desenvolvimento nos conceitos espontâneos é necessário para a assimilação efetiva dos conceitos científicos. Vigotski (2001b, p. 542) afirma que,

Com o auxílio dessa comparação eu diria que no aspecto psicofuncional a assimilação dos conceitos científicos se distingue da assimilação dos espontâneos aproximadamente como o estudo de uma língua estrangeira na

escola difere do estudo da língua materna, e que o conhecimento da língua materna deve atingir determinado nível para que seja possível estudar conscientemente uma língua estrangeira.

Essa comparação enfatiza a ideia de que o conhecimento pré-existente, como a língua materna ou os conceitos espontâneos, são fundamentais para o desenvolvimento subsequente, como aprender uma língua estrangeira ou assimilar conceitos científicos. Desse modo, o conhecimento já sabido serve de base para o novo conhecimento.

Embora tenham suas particularidades e sigam caminhos distintos no que diz respeito à aprendizagem, os processos de desenvolvimento das línguas materna e estrangeira são essencialmente variações de outro processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem. Em outras palavras, esses processos compartilham semelhanças significativas, pois ambos fazem parte da mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem. Durante o aprendizado de uma língua estrangeira, todas as capacidades desenvolvidas na língua materna podem ser transferidas e adaptadas para o contexto da língua estrangeira, tornando o processo mais eficaz e significativo. Em suma, nas palavras de Vigotski (2001a, p. 266):

[...] 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 único de desenvolvimento da linguagem.

Os processos de desenvolvimento das línguas materna e estrangeira são pertencentes a uma mesma dinâmica de desenvolvimento linguístico, mas não replicam o mesmo percurso durante a aprendizagem, por isso o aprendizado da língua estrangeira emerge como uma variação do processo de aprendizado da língua materna, reorganizando conhecimentos prévios em um novo contexto.

Há, também, influência inversa entre ambos os processos. O aprendizado da língua inglesa pode ajudar as crianças a identificar padrões e fenômenos linguísticos que podem ser aplicados a várias línguas a partir das relações estabelecidas entre a língua materna e a estrangeira. Vigotski (2001a, p. 267), complementando a tese de Goethe, afirma 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.

Em outras palavras, o autor explicita que, ao aprender uma nova língua, a criança se torna mais ciente das estruturas e peculiaridades não só da língua estrangeira, mas também de sua própria língua materna. Esse processo permite ao aprendiz realizar ações metalinguísticas, as quais ajudam-no a entender melhor como diferentes elementos linguísticos funcionam e se relacionam no uso de ambas as línguas. Além disso, permite que a criança compare e contraste diferentes sistemas linguísticos, levando a um entendimento mais profundo e generalizado da linguagem como um objeto de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Além disso, enquanto a língua materna é adquirida de forma espontânea e fluida, sem uma preocupação inicial com suas regras estruturais, a língua estrangeira exige uma abordagem mais consciente e intencional desde o início, com foco na estrutura fonética, gramatical e na construção da linguagem. De acordo com Vigotski (2001a), os pontos frágeis da língua materna, ou seja, a tomada de consciência das formas de linguagem, são precisamente os pontos fortes da estrangeira; e os pontos fortes da língua materna, a fluidez e espontaneidade na fala, acabam sendo os pontos fracos da estrangeira. Quanto a isso, o autor (2001a, p. 353) afirma que:

No primeiro caso, surgem antes as propriedades elementares inferiores da fala, e só mais tarde se desenvolvem as suas formas complexas, vinculadas à tomada de consciência da estrutura fonética da língua, das suas formas gramaticais e da construção arbitrária da linguagem. No segundo caso, desenvolvem-se antes as propriedades superiores e complexas da fala, vinculadas à tomada de consciência e à intenção, e só mais tarde surgem as propriedades elementares vinculadas ao emprego livre e espontâneo da linguagem alheia.

Assim, na aprendizagem da língua materna, as habilidades mais básicas da fala surgem primeiro, e a consciência das regras formais se desenvolve posteriormente. Já na língua estrangeira, ocorre o inverso: o aprendizado começa pelas formas mais complexas e conscientes da linguagem, e apenas com o tempo o uso espontâneo e fluido se estabelece.

Já no que concerne à zona de desenvolvimento proximal e sua atuação no aprendizado da língua estrangeira, podemos estabelecer analogia com o que Vigotski (2001a) explicou com relação aos conceitos científicos. Nas palavras do autor (2001a, p. 350),

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade” O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é

o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento

O desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre em uma relação dinâmica entre diferentes níveis de conhecimento. Vigotski sugere que, embora os conceitos científicos sejam inicialmente introduzidos de forma abstrata e sistemática, sua apropriação real pelo sujeito requer um movimento inverso: do concreto para o abstrato. A relação entre esses dois movimentos — do abstrato para o concreto e do concreto para o abstrato — evidencia que a aquisição dos conceitos científicos é um processo dialético, no qual a zona de desenvolvimento proximal desempenha um papel essencial, representando o espaço entre o que o sujeito já domina autonomamente e o que ele pode aprender com apoio.

No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, inicialmente o aluno aprende sobre vocabulário e estruturas linguísticas de maneira abstrata e consciente, sem ainda dominar seu uso fluido na comunicação cotidiana. Esse processo equivale ao movimento "de cima para baixo" descrito por Vigotski (2001a) no desenvolvimento dos conceitos científicos, no qual o conhecimento sistemático precede sua aplicação concreta. Contudo, para que esse aprendizado se consolide, o estudante precisa vivenciar a língua em contextos reais, seja por meio da prática oral, da escrita ou da interação com falantes mais experientes. Esse movimento, que vai "do concreto para o abstrato", ocorre à medida que o aprendiz internaliza as regras e passa a utilizá-las espontaneamente. Para tanto, a zona de desenvolvimento proximal atua nesse processo, mediando a transição do estudante entre a compreensão teórica e a aplicação prática.

No contexto do domínio de uma nova língua, esse processo não apenas promove a aprendizagem, mas também favorece análises mais aprofundadas sobre a escolha das palavras e a forma como são utilizadas para expressar pensamentos e conceitos.

No que tange ao domínio de uma nova língua, propicia maior reflexão sobre a escolha das palavras e a forma como são usadas para expressar pensamentos e conceitos. Desse modo, a experiência de lidar com múltiplas línguas pode enriquecer a capacidade da criança de expressar conceitos complexos, proporcionando-lhe um maior repertório linguístico e conceitual. Para Vigotski (2001a, p. 267), “o domínio de uma língua estrangeira [...] liberta o pensamento linguístico da criança do cativeiro das formas linguísticas e dos fenômenos concretos.” O conhecimento de uma língua estrangeira permite que a criança se distancie das limitações e particularidades de sua língua materna. Isso pode levar a uma compreensão de conceitos abstratos, já que a criança não está mais restrita às formas específicas de pensar impostas pelas situações concretas de sua primeira língua. Ou seja, ocorre o aprimoramento da

consciência metalinguística a respeito de como a linguagem (estrangeira e materna) funciona, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento do psiquismo, que, por sua vez, capacita o aprendiz a realizar sínteses metalinguísticas cada vez mais elaboradas do funcionamento das línguas envolvidas no aprendizado.

No aprendizado de uma língua estrangeira, a assimilação vai além de apenas uma nova interpretação do mundo material, ela envolve a interação com um sistema de linguagem que precisa ser compreendido e incorporado. Sendo assim, o processo não é apenas sobre apreender novas palavras, mas também sobre entender e integrar as estruturas e regras linguísticas, o que molda a maneira como o indivíduo percebe e se expressa no mundo. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve a interação com um novo sistema de linguagem e uma reinterpretação da realidade objetiva por meio desse sistema. Vigotski (2001a) destaca que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, há maior necessidade de um processamento consciente e deliberado dos conceitos. Isso difere da aquisição da língua materna, que, muitas vezes, acontece de forma mais natural e menos consciente. Tais processos indicam um nível de abstração e compreensão mais avançado no aprendizado de uma língua estrangeira, podendo melhorar sua capacidade de generalização e compreensão de como as línguas funcionam em um nível mais amplo. Além disso, as crianças se tornam mais conscientes do significado das palavras e de sua utilização para expressar pensamentos e conceitos. Desse modo, a formação de conceitos na língua inglesa não apenas contribui para a internalização de uma nova língua, mas pode levar, também, a um uso mais reflexivo e preciso da língua materna.

Sendo assim, aprender uma língua nova requer não apenas a memorização de palavras e regras, mas também a capacidade de pensar de maneira abstrata dentro do novo sistema linguístico.

Por fim, como síntese das relações complexas entre a língua estrangeira e a língua materna, foram encontrados, então, alguns achados fundamentais. O aprendizado da língua estrangeira segue um percurso inverso ao da língua materna, iniciando-se de maneira consciente e intencional até alcançar um uso mais fluido e espontâneo. Essa interdependência revela que o aprendizado da língua estrangeira se apoia no desenvolvimento prévio da língua materna, uma vez que a aquisição consciente de uma nova língua depende de um sistema linguístico já consolidado. Além disso, os pontos frágeis da língua materna, como a falta de consciência sobre suas formas e estruturas, tornam-se pontos fortes na língua estrangeira, que exige maior reflexão sobre seus elementos gramaticais e semânticos, enquanto a fluidez e espontaneidade da língua materna representam desafios na aprendizagem da língua estrangeira. Outro achado relevante é

que o estudo da língua estrangeira se ancora na semântica da língua materna, pois há uma transferência de significados da língua materna para a língua estrangeira, na qual a palavra da língua materna mediatiza a construção do novo sistema linguístico. Esse processo aprimora a consciência metalinguística, permitindo que o aprendiz identifique padrões linguísticos, compreenda melhor as estruturas das línguas e refine o uso da língua materna. Além disso, o aprendizado da língua estrangeira amplia a capacidade de generalização e a elaboração de sínteses mais sofisticadas sobre o funcionamento das línguas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo do sujeito. E, ainda, as relações entre o desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira podem ser explicadas a partir da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento, evidenciando que a mediação exerce papel essencial no avanço da aprendizagem linguística.

O aluno que é confrontado a uma língua estrangeira apreende as leis gerais do desenvolvimento da linguagem e do psiquismo humano que lhe revelam a influência dos três processos em profunda interação: línguas faladas estrangeira e materna e língua estrangeira escrita. À medida que se apropria da língua estrangeira, o indivíduo depreende outra maneira de perceber e se expressar no mundo, usando um novo sistema de linguagem, com novos sons e símbolos linguísticos, por meio do qual, o estudante passa a reinterpretar a realidade objetiva. Esse processo de compreensão e expressão usando novos signos deve ser mediado por ações metalinguísticas que o aluno realiza e que o ajudam na compreensão da língua estrangeira, ao mesmo tempo em que aumenta seu repertório linguístico e conceitual na língua-alvo, resultados de interconexões dos processos de linguagem e pensamento, que favorecem o desenvolvimento do significado das palavras e de conceitos. Ademais, o deslocamento das situações concretas da língua materna auxilia a compreensão de conceitos abstratos e, de forma simultânea, promove maior reflexão sobre escolha de palavras como forma de expressão do pensamento e de conceitos. Sendo assim, o aluno passa a exercer o uso consciente da palavra como instrumento do pensamento e expressão de conceito, alcançando um processamento consciente e deliberado dos conceitos em língua estrangeira. Esse novo processamento, então, acaba desenvolvendo o psiquismo, formando novas estruturas psíquicas cada vez mais complexas e, diante de um psiquismo mais desenvolvido, igualmente surgem formas superiores de linguagem e pensamento, requalificando também outras funções psíquicas.

A seguir, o quadro 3 apresenta uma síntese dos vínculos complexos e intrínsecos existentes entre a aprendizagem de língua estrangeira e da língua materna, os quais são relacionados a seguir de maneira a captar o movimento processual de seu desenvolvimento

quando mediado por um ensino planejado e sistematizado. Assim, a primeira parte do quadro é constituído pelas relações entre a língua estrangeira e a materna e a segunda parte, pelas operações de linguagem e pensamento realizadas por um indivíduo que domina uma língua estrangeira, na visão vigotskiana.

Quadro 3 – Síntese das múltiplas determinações e relações entre a aprendizagem da língua estrangeira e o aperfeiçoamento da língua materna

Relações complexas e intrínsecas entre a língua estrangeira e o aperfeiçoamento da língua materna
Desenvolvimento da LE começa pela tomada de consciência da língua, pela intenção e aprendizado arbitrário (propriedades superiores e complexas da fala) e termina numa linguagem livre e espontânea (propriedades elementares), enquanto que o desenvolvimento da língua materna segue um caminho diametralmente oposto. (o aprendizado da língua estrangeira difere do aprendizado da língua materna)
- interdependência entre o aprendizado das línguas estrangeira e materna: o aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apoia em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna
- os pontos frágeis da língua materna (tomada de consciência das formas de linguagem) são precisamente os pontos fortes da estrangeira e os pontos fortes da língua materna (fluidez e espontaneidade na fala) acabam sendo os pontos fracos da estrangeira;
- estudo da língua estrangeira baseia-se na semântica da língua materna (sistema já constituído de conhecimentos) – transferência do sistema de significados da língua materna para a língua estrangeira (a palavra da língua materna mediatiza o estabelecimento das palavras estrangeiras e os objetos). O significado da palavra pode ser expresso por 2 palavras diferentes (em uma e na outra língua). Ao diferenciar-se do aspecto sonoro da fala materna, é conscientizada como língua estrangeira.
- aprimoramento da consciência metalinguística acerca do funcionamento das línguas;
- identificação de padrões linguísticos aplicados às línguas;
- aprendizagem da língua estrangeira torna conscientes os fenômenos da língua materna (tornar conscientes as operações linguísticas e dominá-las);
- uso mais reflexivo e preciso da língua materna;
- aumento da capacidade de generalização e de compreensão sobre o funcionamento das línguas;
- realização de sínteses cada vez mais elaboradas acerca do funcionamento das línguas.
- caminho para explicar as relações entre o desenvolvimento das línguas estrangeira e materna: zona de desenvolvimento imediato (ZDI) e o nível atual de desenvolvimento (NAD).
Operações de linguagem e de pensamento realizadas na ação de linguagem quando se domina uma língua estrangeira na perspectiva vigotskiana
- apreensão das leis gerais do desenvolvimento da linguagem e do psiquismo humano;
- nova maneira como o indivíduo percebe e se expressa no mundo
- reinterpretação da realidade objetiva por meio de um novo sistema da língua(gem);
- compreensão e aplicação de novos sons e símbolos linguísticos;
- ações metalinguísticas que auxiliam na compreensão da língua;
- aumento do repertório linguístico e conceitual;
- interconexão dos processos de linguagem e pensamento;
- desenvolvimento do significado das palavras e de conceitos;
- compreensão de conceitos abstratos ao se deslocar das situações concretas da língua materna;
- maior reflexão sobre escolha de palavras como forma de expressão do pensamento e de conceitos;
- uso consciente da palavra como instrumento do pensamento e expressão de conceito;
- processamento consciente e deliberado dos conceitos;
- desenvolvimento do psiquismo.

Fonte: elaborado pela autora com base em Vigotski (2001a)

Encontradas as determinações e relações complexas e intrínsecas entre a aprendizagem da língua estrangeira e o aperfeiçoamento da língua materna, temos condições de formular, agora, princípios para o ensino da língua inglesa. A seção seguinte discorre sobre o processo dessa formulação.

5 PRINCÍPIOS PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: O MOVIMENTO DA PRÁXIS

Para organizar o ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais, buscamos conhecer o processo de aprendizagem da criança. Vigotski (2017) faz uma formulação geral da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor (2017, p. 115), “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Vigotski afirma ainda que o processo de desenvolvimento não coincide com a da aprendizagem, mas aquele segue este, pois é a aprendizagem que cria a área de desenvolvimento iminente. Ao se referir à educação escolar, Vigotski (2017, p. 117) afirma que “cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança [...]”. Neste trabalho, tratamos do papel da língua inglesa no curso do desenvolvimento intelectual da criança dos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, depois de encontradas as múltiplas determinações e relações do ensino de língua estrangeira e o aperfeiçoamento da língua materna, e a partir da compreensão das relações complexas entre ambas, formulamos e sistematizamos alguns princípios didáticos fundamentados pela história do desenvolvimento da linguagem, na perspectiva histórico-cultural, para orientar a organizar o ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais visando superar por incorporação o ensino atual (negação da negação).

De acordo com Chaves (2019, p. 5),

Os princípios didáticos se originam das regularidades e do desenvolvimento histórico da prática educativa e têm como função orientar as ações do professor sobre a estruturação do conteúdo, a organização e os métodos de ensino e correspondência com os objetivos e finalidades da educação e sociedade, compreendendo, também, a orientação e organização da atividade do aluno no seu processo de aprendizagem.

Antes de apresentar tais princípios, salientamos a necessidade de trazer a concepção de homem assumida nesta pesquisa. A concepção sócio-histórica de homem, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, compreende o ser humano como um sujeito em constante desenvolvimento, cuja formação psíquica e social ocorre por meio da interação com o meio cultural e histórico em que está inserido. De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento humano não é resultado de fatores biológicos inatos simplesmente, mas, sobretudo, de

processos nos quais a linguagem, a experiência social e as práticas simbólicas desempenham um papel central na construção do pensamento e na formação da consciência. Sendo assim, a constituição da consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir da internalização de signos e significados historicamente construídos, possibilitando a transformação do indivíduo e de sua relação com o mundo. Dessa forma, o homem é visto como um ser eminentemente social, cuja aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis das práticas culturais e das relações interpessoais que estruturam sua existência.

A concepção sócio-histórica de homem; a experiência docente no ensino de língua inglesa; as discussões sobre as relações complexas entre língua estrangeira e língua materna feitas por Vigotski (2001a), depreendidas neste estudo como determinações para o ensino de uma determinada língua estrangeira; os achados sobre a terceira ordem de simbolismo na aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como as operações psíquicas (quadro 3) para realizar ação de linguagem em língua estrangeira, juntamente com o estudo textos teóricos, constituem os fundamentos que orientaram a formulação do sistema de princípios didáticos para orientar os professores nos momentos de planejamento, execução e avaliação do ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais.

5.1 Princípios para a organização do ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais

Primeiramente, apresentamos os cinco princípios orientadores da ação docente e, em seguida, discutimos cada um deles. Os princípios formulados são:

- 1) Princípio da prática educativa como atividade mediadora intencional no seio da prática social global;
- 2) Princípio do ensino desenvolvente na disciplina de língua inglesa;
- 3) Princípio do ensino da língua inglesa mediado por conceitos;
- 4) Princípio das relações complexas entre língua inglesa e língua portuguesa;
- 5) Princípio da dimensão política da prática pedagógica em língua inglesa.

1) Princípio da prática educativa como atividade mediadora intencional no seio da prática social global

A língua inglesa, ao longo dos séculos, com o avanço do capitalismo global, tornou-se uma ferramenta de dominação econômica e cultural. Desde a Revolução Industrial, passando pelo imperialismo britânico até a hegemonia econômica dos Estados Unidos, o inglês consolidou-se como língua predominante nas mais diferentes esferas: comércio, ciência, tecnologia, dentre outras. Esse contexto histórico-cultural moldou a necessidade de sua aprendizagem como um meio de inserção social em tempos globalizados.

Esse primeiro princípio do ensino da língua inglesa concebe-a como um instrumento de pensamento e expressão de conceitos (comunicação), os quais se materializam na interação verbal, sendo a língua a responsável por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, esse princípio assume que as práticas sociais globais são, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada da prática educativa.

É ponto de partida porque toma as práticas sociais como lugar de interlocução, entendido como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Essa concepção de língua inglesa compreende que cada prática social é um acontecimento discursivo singular (Geraldi, 1997). Nesse sentido, a escola tem um papel central na formação de sujeitos capazes de se apropriar criticamente da língua, compreendendo-a não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento de mediação cultural e transformação social. As práticas sociais que demandam o uso da língua inglesa estão cada vez mais presentes na vida cotidiana, dentre as quais destaca-se o uso de tecnologias e redes sociais, como a navegação em plataformas digitais e a interação em jogos on-line. Além disso, o consumo de produtos culturais, como músicas, filmes, séries e livros, constitui uma prática social que promove a exposição à língua inglesa de maneira espontânea. Tendo em vista o contexto escolar, do ensino sistematizado, os anos iniciais do ensino fundamental desempenham um papel essencial na formação da base da língua inglesa, pois instrumentalizam o aluno para que este retome sua participação nas práticas sociais a partir de uma nova interpretação sobre o mundo, com maior consciência, criticidade e capacidade de transformação da sua realidade.

E é ponto de chegada porque os “acontecimentos discursivos precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa”. (Geraldi, 1997, p. 5). Portanto, a língua inglesa tem de ser

ensinada como língua viva, abrangendo as diversas situações práticas da própria vida, reconhecendo que “a análise do aprendizado da gramática [...] mostra a (sua) imensa importância [...] em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (Vigotski, 2001a, p. 319). Nessa perspectiva, não se deve ensinar a gramática de forma isolada, como um conjunto autônomo de regras, mas sim como uma estrutura com função comunicativa. Ter a prática social como ponto de chegada é também assumir que o objetivo do ensino é instrumentalizar o aluno a partir do domínio do inglês enquanto língua franca global, ampliando suas possibilidades de acesso a diversos campos do conhecimento e da cultura, bem como sua atuação na sociedade. Assim, desde os anos iniciais do ensino fundamental, é essencial que o ensino da língua inglesa favoreça a análise das relações de poder, ideologias e significados culturais que atravessam seu uso. Para tanto, de acordo com Oliveira (1987, p. 92):

Na medida em que se pretende que cada indivíduo possa/deva ser um agente consciente da sua prática social, é preciso que ele se torne capaz de dominar, o mais possível, o conhecimento elaborado existente na sociedade em que vive, inclusive o próprio modo de produzir esse conhecimento.

A prática educativa escolar deve preparar o indivíduo para interpretar e intervir na realidade objetiva de maneira crítica, cumprindo sua função precípua, que é a de “criar condições de ensino-aprendizagem que possibilitem aos educandos a apropriação tanto das formas quanto dos conteúdos constitutivos do saber sistematizado” (Oliveira, 1987, p. 94). Em outras palavras, deve-se garantir a democratização do saber a todos e, desse modo, o estudante volta instrumentalizado para atuar na prática social. No entanto, se a escola não consegue garantir essa democratização do saber escolar, perpetua-se, então, a manutenção da situação vigente e, conseqüentemente, “não dominando o saber escolar que os dominadores dominam, os indivíduos dessas camadas sociais são mais facilmente dominados” (Oliveira, 1987, p. 94).

Para que a escola realmente seja um espaço de emancipação, permitindo que os estudantes se tornem agentes conscientes e críticos de sua própria prática social, faz-se necessário a apropriação do saber escolar e o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da atividade de estudo. Uma das teses de pesquisa de Davidov (1988, p. 196), confirmada em estudos posteriores, [...] “foi a suposição de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos alunos mais jovens durante a assimilação de conhecimentos e habilidades no processo da atividade de estudo.” A atividade de estudo, então, deve possibilitar a construção do pensamento teórico, que permite ao aluno identificar relações essenciais e sistemáticas entre

os fenômenos, compreendendo as estruturas subjacentes do conhecimento. Nas palavras de Davidov (1988, p.178):

[...] os conhecimentos teóricos, constituindo o conteúdo da atividade de estudo, são, ao mesmo tempo, sua necessidade. Como é sabido, a atividade do ser humano corresponde a uma necessidade específica; as ações correspondem aos motivos. Na formação da necessidade da atividade de estudo em escolares mais jovens, ocorre sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de estudo.

De acordo com a Davidov (1988), a atividade de estudo deve ser compreendida como uma prática intencionalmente organizada, cujo propósito é a assimilação do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de capacidades de generalização, abstração e análise crítica pelo aluno, fundamentais para sua atuação autônoma na sociedade. Nesse sentido, a relação dialética entre conteúdo e necessidade se manifesta no fato de que o aprendizado dos conceitos teóricos não apenas fornece elementos para a construção do conhecimento, mas também desperta e alimenta a motivação para a continuidade da atividade de estudo. Consequentemente, como bem afirmou Oliveira (1987, p. 98), “uma ação educativa consciente e consequente, isto é, uma ação intencionalmente dirigida, possibilita mais e melhores condições para o indivíduo se instrumentalizar para sua luta nas demais instâncias sociais.”

A prática educativa, nesse contexto, deve ser compreendida como uma atividade transformadora, que se situa entre o indivíduo e a sociedade, atuando como um instrumento de mediação entre o saber historicamente acumulado e as exigências do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o ensino da língua inglesa deve ser concebido como uma passagem de movimento recíproco entre o aluno e a realidade social, proporcionando-lhe acesso ao conhecimento global e ampliando suas possibilidades de participação social.

Tendo em vista que o aprendizado do inglês amplia as possibilidades de acesso a diferentes culturas, práticas sociais e modos de pensamento, proporciona ao aluno expandir sua visão de mundo e compreender outras perspectivas culturais. Sendo assim, o ensino da língua inglesa contribui para além do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de abstração, servindo até como ferramenta de transformação social. Um ensino da língua inglesa que parte das práticas sociais como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, que concebe sua gramática como objeto regulador do pensamento e que democratiza o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, é um tipo de ensino que realmente impulsiona o desenvolvimento. Esse ensino que desenvolve cria “nas crianças as condições e

premissas para o desenvolvimento psíquico que ainda podem estar ausentes, considerando as normas e exigências mais elevadas da escola futura” (Davidov, 1987, 151).

Para o ensino da língua inglesa ser desenvolvente, enquanto prática educativa, deve ser uma atividade mediadora no seio da prática social global, partindo das necessidades reais dos sujeitos e culminando na sua capacidade de agir de forma autônoma e crítica no meio social onde está inserido.

2) Princípio do ensino desenvolvente na disciplina de língua inglesa

O princípio do ensino desenvolvente, conforme proposto por Davidov (1998), estabelece que o processo de formação da criança deve ser orientado por um ensino que impulse sua aprendizagem e seu desenvolvimento psíquico, em suas máximas potencialidades. Para o autor (1987, p. 150), esse princípio diz respeito a “[...] uma estruturação da educação de forma a permitir a orientação regular dos ritmos e do conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre ele.”

A concretização do ensino desenvolvente implica a teorização do conceito de zona de desenvolvimento próximo e das categorias de em-si e para-si alinhados à atividade de estudo. O conceito de zona de desenvolvimento proximal é fundamentado na seguinte afirmação de Vigotski (2017, p.114): “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. A respeito disso, o autor (2000a, p. 322) adverte que

[...] a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. A investigação mostra que sempre há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes.

Ainda segundo o psicólogo russo (2017, p. 116), “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” Esse processo dialético é explicitado na seguinte afirmação do autor (2017, p. 115):

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Dessa forma, para o ensino ser desenvolvente, o professor atua na zona de desenvolvimento proximal do estudante, com vistas a desafiá-lo a alcançar estruturas psíquicas cada vez mais elevadas. Essas estruturas mais complexas não se formam de maneira linear ou paralela, mas, sim, dinamicamente, pois ao mesmo tempo em que o aprendizado ativa processos cognitivos, possibilitando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, novos avanços de aprendizado são, também, conquistados. Assim, o aprendizado não se limita a refletir o nível de desenvolvimento atual da criança, mas o transforma, antecipando as capacidades que, posteriormente, serão internalizadas. Para teorizar o conceito de internalização Vigotski (2017, p. 114) afirma que todas as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes durante o desenvolvimento da criança: em um primeiro momento, “nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”. Esse processo da transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos é denominado por Vigotski de internalização de signos, que é possibilitada por meio da interação da criança com indivíduos mais desenvolvidos, como professores, colegas, outros adultos etc. As relações estabelecidas com pares mais desenvolvidos estimulam processos que, ulteriormente, serão internalizados, por meio dos quais a criança pode alcançar novos níveis de pensamento autônomo e consciente. Como bem nos alertou Vigotski (2000a, p. 351), “[...] o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha.” Numa prática social de aula de língua inglesa, por exemplo, um estudante pode ser capaz de pronunciar palavras ou elaborar frases de estrutura simples, porém, ainda, pode precisar de auxílio do professor para construir frases mais elaboradas, pois o uso consciente e arbitrário dessas palavras em situações comunicativo-discursivas acontecerá, apenas, após a internalização dos conhecimentos necessários para tanto. Assim, a formação de frases de estruturas mais complexas do inglês que a criança consegue elaborar, hoje, com o auxílio do professor, amanhã conseguirá elaborar tais frases sozinhas e até produzir textos curtos, por ter já se apropriado de tais estruturas. Em cada nova fase do ensino da língua, suportes mais intensos podem ser utilizados e gradualmente retirados, na medida em que os alunos internalizem esses novos aprendizados e desenvolvam novas capacidades.

Quanto às categorias de em-si e para-si, cuja teorização alinhamos ao ensino desenvolvente, Duarte (2013, p. 145) explica que estas “são categorias relativas e tendenciais”. São relativas porque

tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre ser humano e natureza (caso em que o ser em si será a natureza e o ser para si, a sociedade) como podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana (na qual o ser em si caracteriza a genericidade que se efetiva de forma espontânea - não sendo ela mesma um problema que se ponha à consciência dos indivíduos - e na qual o ser para si caracteriza a ascensão da genericidade ao nível da relação consciente).

As categorias de em-si e para-si são “tendências porque não expressam estados puros, mas tendências” (Duarte, 2013, p. 146). Segundo o autor (2013, p. 146), “a formação das objetivações genéricas para-si significam uma tendência no processo de objetivação do gênero humano, isto é, a tendência no sentido de que os seres humanos se objetivem conscientemente como seres humanos, como humanidade.” Já, no caso da genericidade em-si, Duarte (2013, p. 146-147) explica que estas se efetivam na “esfera da vida cotidiana, cujas objetivações são os objetos, a linguagem, e os costumes”. De acordo com Rossler (2006, p. 54),

[...] as objetivações do gênero humano, as objetivações genéricas, estruturam-se em dois níveis qualitativamente distintos: estruturam-se em objetivações genéricas em-si - os objetos e instrumentos de uma cultura, sua linguagem, seus usos e costumes – e, dependendo do nível de desenvolvimento já alcançado por uma determinada sociedade, em objetivações genéricas para si – as ciências, a moral, a ética a política, a arte e a filosofia.

O autor explicita que as objetivações humanas se manifestam em diferentes níveis, na vida cotidiana (em-si) e aquelas que representam esferas superiores de objetivação humana (para-si). Rossler (2006) utiliza essa distinção para analisar como diferentes níveis de desenvolvimento social refletem-se nas produções culturais e intelectuais de uma sociedade. Já Oliveira (1987), para descrever a transformação do sujeito diante da apropriação crítica do conhecimento, afirma que não basta apenas realizar a ação especificamente pedagógica de socialização do saber. Nas palavras da autora (1987, p. 100),

É preciso ir além. É preciso tornar a prática educativa em si em prática educativa para si. Isto é: é preciso questionar profundamente a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber, intencionalizando o conteúdo a ser transmitido em relação orgânica com uma forma adequada de maneira a tornar concreto os objetivos (os específicos do fazer pedagógico e também os sociais) anteriormente previstos.

Oliveira (1987) completa afirmando que os indivíduos, ao se apropriarem do conhecimento sistematizado, passam de uma condição "em si" (saber externo; não internalizado) para uma condição "para si" (conhecimento internalizado e integrado à prática

consciente). Dessa maneira, o planejamento do ensino da língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental alinha-se às necessidades do aluno, tomando por base sua vida em sociedade, com o objetivo de assegurar que este se aproprie de bases para desenvolver o pensamento teórico. Essa apropriação dos conhecimentos científicos e sistematizados é feita de forma progressiva por meio da atividade de estudo, por ser esta a atividade principal da criança nesse nível de ensino. Conforme Davidov (1988, p. 159),

[...] na idade escolar inicial, as crianças realizam diversos tipos de atividades, mas a principal e predominante é a atividade de estudo. Essa atividade determina o surgimento das principais neoformações psicológicas dessa fase etária, define o desenvolvimento psíquico geral das crianças em idade escolar e contribui para a formação integral de sua personalidade.

A atividade de estudo é, então, responsável pelas mudanças mais significativas nos processos psíquicos das crianças em idade escolar. De acordo com Vigotski (2017, p. 117), “Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra”. A disciplina da língua inglesa é, então, responsável por promover a transição do inglês em-si (inglês do cotidiano, espontâneo, de estruturas linguísticas não conscientes) ao inglês para-si (inglês do saber sistematizado, planejado, orientado). Essa transição reflete a importância de o ensino da língua inglesa ir além das competências linguísticas, mas, também, promover nos estudantes o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse contexto, a prática educativa do inglês em-si é aquela que não reconhece sua dimensão política, enquanto o inglês para-si é uma prática que entende seu papel emancipatório e sua contribuição para a formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade.

Em suma, um ensino desenvolvente da língua inglesa proporciona a internalização de signos culturais; cria a zona de desenvolvimento proximal e atua nela; promove a transição do inglês em-si ao inglês para-si por meio da atividade de estudo que, no processo de apropriação do conhecimento, oportuniza o processo de humanização com a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento conceitual.

3) Princípio do ensino da língua inglesa mediado por conceitos

Uma das mais importantes tarefas da escola é promover o desenvolvimento dos conceitos científicos nos estudantes. A respeito disso, Davidov (1987) declara que a escola deve priorizar a construção de uma base sólida para a formação do pensamento teórico. Segundo o autor, nos anos iniciais do ensino fundamental, a escola tem a responsabilidade de criar condições favoráveis para formar nos alunos os gérmenes necessários para o desenvolvimento do pensamento teórico. Nas palavras do autor (1987, p. 154):

[...] está completamente justificada a hipótese sobre a perspectiva fundamental da escola do futuro, uma perspectiva que consiste em formar nos estudantes, desde os primeiros anos do ensino fundamental, a base do pensamento teórico como uma capacidade importante de uma personalidade criativa desenvolvida de forma multilateral.

Os gérmenes do pensamento teórico estão na formação de conceitos científicos, os quais podem ser tomados como o significado da palavra, que por sua vez, representa uma generalização. O significado é variado; altera-se conforme muda o núcleo de generalização da palavra. Como a proposta de organização do ensino deste trabalho é para o ensino fundamental – anos iniciais, vamos nos ater a um tipo de pensamento denominado por Vigotski (2001a) *pensamento por complexos*, que se subdivide em cinco tipos: complexo associativo, cujo núcleo de generalização é cor, forma, tamanho etc.; por coleção, com generalização feita pelo uso funcional dos objetos; por cadeia, com generalização feita por sequência dinâmica perceptual; complexos difusos, com tentativas de explicar o mundo com leis subjetivas e pseudoconceitos, sendo conceito na aparência e pseudoconceito na essência. O significado da palavra vai depender do tipo de generalização; todo significado representa uma generalização. Para Vigotski (2001a, p. 359), “todo conceito é uma generalização. Isto é indubitável”. Segundo o autor (2001a, p. 268),

[...] o desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo, apenas uma parte do desenvolvimento da língua, exatamente o seu aspecto semântico, porque, em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com nome diferente.

Desse modo, os gérmenes do pensamento teórico podem ser aqui entendidos como a evolução dos núcleos de generalização da palavra de cada um dos complexos. No processo da formação de conceitos, a mudança do significado é gerada pela qualidade de generalização.

Esse processo de desenvolvimento de conceitos requer relações complexas entre diferentes funções psíquicas superiores para atingir atos de generalização. Assim sendo, é um processo longo que se inicia na educação infantil, estende-se durante toda a escolaridade básica e perpetua-se pela vida afora. Em princípio, as crianças utilizam uma variedade de conceitos espontâneos adquiridos por meio da interação social com familiares, amigos, pessoas de sua comunidade, e a partir de experiências e observações cotidianas. Elas usam as palavras de maneira concreta e situacional, e com o tempo, à medida que o desenvolvimento cognitivo avança, adquirem níveis mais abstratos, encaminhando-se para uma generalização categorial.

Para Vigotski (2001a, p. 161-162), “só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos”. Um conceito, para Vigotski (2001a, p. 246), “[...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado”. Para o autor (2001a, p. 296),

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.

Os conceitos científicos são alcançados pela criança por meio da educação formal e da mediação de um ensino desenvolvente. Sobre isso Vigotski (2001a, p. 244) afirma que

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto.

Os conceitos espontâneos permitem a compreensão inicial e a contextualização dos conceitos científicos, enquanto os conceitos científicos, uma vez adquiridos, reorganizam e aprofundam o conhecimento espontâneo. Ou seja, o desenvolvimento dos conceitos científicos não ocorre de maneira isolada, mas sim em um processo interdependente com os conceitos espontâneos. Assim, o professor, ao atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, promove novos aprendizados que, ao mesmo tempo, numa relação complexa interna, por meio

da qual as crianças alçam novos patamares psíquicos fazendo com que, gradualmente, passem do pensamento concreto e intuitivo para um raciocínio mais abstrato e sistemático.

A respeito do desenvolvimento do pensamento teórico, que se dá por meio do ensino de formação de conceitos científicos, de acordo com Davidov (1987), esse ensino dá-se pela passagem do geral para o particular. O estudo do conceito do geral para o particular, segundo o autor (1987, p. 152), “estabelece a possibilidade e a conveniência de que os alunos descubram o conteúdo geral de um determinado conceito como base para a posterior identificação de suas manifestações particulares. Aqui se afirma a necessidade da passagem do ‘geral para o particular’” (grifo do autor).

Para o ensino de conceitos científicos, Davidov apresenta seis princípios psicodidáticos que organizam as disciplinas escolares por meio da passagem do geral para o particular: 1) As crianças devem assimilar os conceitos que constituem a disciplina escolar nas suas condições de origem, ou seja, contextualmente; 2) assimilação dos conhecimentos de caráter geral e abstrato deve preceder os mais particulares e concretos; 3) antes de tudo, os alunos devem descobrir a conexão genética inicial e geral (traço essencial do objeto) que determina o conteúdo e a estrutura do campo de conceitos estudados; 4) reproduzir a conexão genética inicial e geral, gráficos ou simbólicos especiais que permitam estudar suas propriedades em "forma pura"; 5) formar nos estudantes ações específicas com o objeto (objetais) de tal modo que permitam às crianças revelar, no material de estudo, e reproduzir nos modelos a conexão essencial do objeto, para, então, estudar suas propriedades; e 6) passar, de forma gradual e no momento adequado, da realização das ações objetais para sua execução no plano mental.

Segundo Davidov (1987), as sementes de um pensamento teórico autônomo são formadas já em crianças na fase dos seis, sete anos de idade, quando elas realizam sistematicamente tarefas escolares baseadas nesses princípios psicodidáticos. O autor alerta-nos que os conhecimentos mais específicos e situados só podem ser plenamente compreendidos se forem analisados à luz de conceitos gerais e abstratos, os quais funcionam como fundamento para a interpretação e aplicação desses conhecimentos particulares. Dessa forma, o autor aborda o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, explicitando que o ensino aconteça por meio da progressão do geral ao particular, de modo que os estudantes inicialmente compreendam as relações gerais e universais dos objetos de estudo, para então aplicá-las a casos particulares, caminhando, então, em direção à formação de conceitos científicos.

Em suma, pensando especificamente para o ensino de conceitos científicos, diante do que expusemos, é possível afirmar que o trajeto percorrido pelo ensino e pela aprendizagem

realiza-se em direções opostas, pois enquanto a aprendizagem ocorre do concreto (prático) para o abstrato (teórico), dos conceitos espontâneos para os científicos, o inverso acontece no ensino, que se queira desenvolvendo. Ou seja, trajeto do ensino parte do abstrato (teórico) para o concreto (prático), dos conceitos científicos como meios de complexificação dos conceitos espontâneos. E, assim, a transição do pensamento concreto do aluno para o pensamento abstrato dependerá do ensino, mais especificamente, das qualidades das mediações proporcionadas pelo professor.

A fundamentação teórico-didática discutida permite-nos definir algumas consequências do princípio do ensino da língua inglesa mediado por conceitos, no ensino fundamental – anos iniciais.

A aprendizagem da língua inglesa não se restringe à simples memorização de palavras isoladas, mas envolve a compreensão profunda de seus significados em diferentes contextos, a capacidade de empregá-las funcionalmente, de forma eficaz, nas diversas situações reais de comunicação. O ensino das palavras na língua inglesa de maneira contextualizada corresponde ao primeiro princípio psicodidático postulado por Davidov.

O ensino estruturado da língua estrangeira organiza e aprofunda os conceitos espontâneos, ajudando o aprendiz a compreender que uma palavra ou expressão não se limita ao seu significado imediato, mas também envolve regras de uso, contextos culturais e linguísticos e nuances semânticas. Por exemplo, um aluno, inicialmente, pode traduzir diretamente uma expressão da língua portuguesa para a língua inglesa, como exemplo de regras estruturais usadas no cotidiano da língua materna e generaliza para a língua inglesa: "Eu tenho 10 anos" para "I have 10 years". Com o ensino sistemático, ele aprende que, em inglês, a construção correta é "I am 10 years old", reorganizando e ajustando seu conhecimento espontâneo às normas científicas da nova língua. Nesse sentido, Vigotski (2001a) estabelece uma distinção fundamental entre o desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira, comparando-o ao processo de formação de conceitos espontâneos e científicos. De acordo com o autor (2001a, p. 268),

[...] 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 em primeiro lugar à linha do ensino como fator novo de desenvolvimento, de sorte que, da mesma forma como distinguimos conceitos espontâneos e não espontâneos, poderíamos falar de desenvolvimento espontâneo da linguagem para a língua materna e desenvolvimento não espontâneo para a língua estrangeira.

Tomando por base o excerto acima, podemos afirmar que enquanto a língua materna é internalizada espontaneamente, por meio de processos inconscientes e imersivos, a aprendizagem de uma língua estrangeira requer um esforço consciente, mediado pelo ensino sistematizado por meio de conceitos.

A relação entre aprendizado da língua estrangeira e desenvolvimento dos conceitos científicos abrange, também, outras implicações, as quais envolvem uma interação dinâmica e mutuamente benéfica para ambos os processos. O ensino da língua inglesa pode contribuir significativamente para o desenvolvimento conceitual, uma vez que, ao se deparar com uma nova palavra em inglês, o aluno pode recorrer à tradução direta, utilizando conceitos previamente adquiridos em sua língua materna para dar sentido à nova palavra, ou elaborar novas abstrações, explorar diferentes contextos de uso e reformular suas concepções prévias, favorecendo, portanto, a construção de conceitos mais complexos. Por outro lado, as generalizações conceituais previamente realizadas na língua portuguesa desempenham um papel crucial na facilitação da aprendizagem do inglês. A estruturação de categorias e relações conceituais já internalizadas possibilita ao estudante compreender com maior profundidade as novas palavras e suas implicações, permitindo a assimilação de significados mais aprofundados e contextualizados.

No estudo dos conceitos científicos, partindo de seu caráter mais geral e abstrato para os mais particulares e concretos, cada etapa do aprendizado contribui para a próxima em um movimento contínuo de construção do significado e de sua resignificação. Esse aspecto dialoga com a ideia de que o uso da linguagem em diferentes níveis de complexidade, desde os mais concretos até os mais abstratos, impulsiona o desenvolvimento conceitual. No ensino de língua inglesa, essa evolução pode ser observada quando os estudantes passam a interagir com textos variados, a participar de práticas discursivas e se apropriar dos gêneros textuais, contribuindo para uma compreensão mais complexa e sistemática da realidade. Por meio da interação com diferentes gêneros discursivos, as crianças não apenas ampliam seu repertório linguístico, como também potencializam sua capacidade de construção e reconstrução do significado das palavras. Ao se confrontar com a diversidade discursiva e suas múltiplas possibilidades de aplicação em inglês, os aprendizes tornam-se capazes de interpretar, questionar e produzir conhecimento sobre a realidade de maneira cada vez mais autônoma e crítica.

O terceiro, o quarto e o quinto princípios psicodidáticos são discutidos aqui, no ensino da língua inglesa, de modo integrado. Tendo em vista que as palavras representam um instrumento fundamental para orientar e estruturar o pensamento, ao nomear e categorizar

objetos na língua inglesa, por exemplo, a criança não apenas memoriza palavras, mas apreende os traços essenciais dos objetos estudados e passa a organizar e sintetizar a realidade. Assim, o uso de palavras na língua estrangeira permite que a criança abstraia o traço essencial dos objetos, ajudando-a a discriminar características, identificar padrões e estabelecer conexões entre conceitos. Isso reflete o processo de transição do espontâneo para o científico, no qual as experiências concretas do cotidiano são reorganizadas e ampliadas por meio do ensino formal da língua.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve a interação contínua entre conceitos espontâneos e científicos, de forma gradual, que começa com a designação dos objetos, passando pela identificação de suas propriedades e de seu traço essencial e, assim, converter o plano de execução do objeto de caráter visual para o plano mental, com a palavra atuando como um signo funcional essencial para mediar essa relação. Portanto, o ensino da língua inglesa ao ser planejado de maneira a conectar o conhecimento cotidiano da criança com o desenvolvimento dos conceitos científicos, torna-se um ensino desenvolvvente.

4) Princípio das relações complexas entre língua inglesa e língua portuguesa

O desenvolvimento da língua inglesa baseia-se na língua portuguesa e, ao mesmo tempo, exerce influência inversa sobre ela porque não repete o caminho do seu desenvolvimento. O princípio das relações complexas entre língua inglesa e língua portuguesa integra, no mínimo, três dimensões: 1) o aprendizado da língua inglesa se baseia no sistema da língua materna já constituído; 2) o aprendizado da língua estrangeira (consciente) é diferente da língua materna (inconsciente) e 3) o desenvolvimento da capacidade metalinguística na língua inglesa aprimora a língua materna e vice-versa.

A primeira dimensão está fundamentada na constatação de Vigotski (2001a) de que o aprendizado de língua estrangeira se apoia em determinado nível de desenvolvimento da língua materna. Para o autor (2001a, p. 357):

o aprendizado de uma língua estrangeira na escola pressupõe um sistema já constituído de conhecimentos da língua materna. No aprendizado da língua estrangeira, a criança não é levada a tornar a desenvolver a semântica da língua ou a formar outra vez os significados das palavras, a assimilar novos conceitos sobre objetos.

Sendo assim, a criança não precisa reconstruir sua compreensão semântica do mundo ou reaprender os significados das palavras, pois a língua materna desempenha um papel fundamental como referência, permitindo que a criança associe os novos elementos linguísticos da língua inglesa aos conceitos já conhecidos. Nesse caso, de acordo com Vigotski (2001a, p. 358), “a palavra estrangeira, aprendida pela criança, não se relaciona com o objeto nem direta nem indiretamente, mas de forma mediatizada pela palavra na língua materna.” Por exemplo, ao aprender a palavra "table", em inglês, uma criança falante de português não precisa reaprender o conceito de "mesa", basta associar a nova palavra ao conceito previamente formado, pois já compreende sua função e significado.

Vigotski (2001a), em seus estudos, estabeleceu comparações entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e a aprendizagem de língua estrangeira, chamando-nos atenção para a maneira como as crianças desenvolvem/apropriam-se gradualmente dos conceitos científicos, revelando este como um caso particular dentro de um conjunto mais amplo de processos de desenvolvimento do psiquismo, os quais dependem da aprendizagem formal. Nas palavras do autor (2001a, p. 352):

Antes de começarmos a explicar esta influência dos conceitos científicos sobre o curso geral do desenvolvimento intelectual da criança, queremos abordar a já referida analogia desse processo com os processos de aprendizado de uma língua estrangeira, uma vez que essa analogia mostra de forma indubitável que a via hipotética, que traçamos para o desenvolvimento dos conceitos científicos, é apenas um caso particular de um grupo mais vasto de processos de desenvolvimento vinculados a um desenvolvimento cuja fonte é a aprendizagem sistemática.

De acordo com Vigotski (2001a, p. 358), “graças a esse papel mediador desempenhado pelas palavras da língua materna no estabelecimento das relações entre as palavras estrangeiras e os objetos, as palavras da língua materna ganham um considerável desenvolvimento no aspecto semântico.” Para o autor, “os significados das palavras evoluem (Vigotski, 2001a, p. 246). Todavia, no processo de apreensão da língua estrangeira, quando a palavra em estudo não é conhecida pelo aprendiz na sua língua materna, não encontra apoio semântico nesta. Como exemplo, um aluno de cidade do interior, ao entrar em contato com a palavra “subway” pode recorrer a tradução e continuar sem saber significado da palavra “metrô”. Nesse caso, faz-se necessário que o professor trabalhe a semântica desse novo conceito.

No caso da tradução ponto a ponto, o estudante apoia-se no sistema linguístico previamente adquirido, que serve como uma ponte entre a nova linguagem e o mundo real dos

objetos e conceitos. Portanto, essa nova língua, conforme bem explica Vigotski (2001a, p 269), “não passa por um novo tratamento do mundo material nem pela repetição de um processo de desenvolvimento já percorrido uma vez, mas por outro sistema de linguagem anteriormente apreendido e situado entre a linguagem a ser reassimilada e o mundo dos objetos.”

A aprendizagem da língua inglesa, portanto, ocorre a partir da base já consolidada da língua portuguesa, na qual a criança domina um sistema de significados estruturados e o transfere para a nova língua. No entanto, Vigotski destaca que o contrário também ocorre: a aprendizagem da língua estrangeira pode influenciar e modificar a compreensão da língua materna. Nas palavras do autor (2001a, p. 354):

o aprendizado da língua estrangeira abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna. Permite a criança entender a língua materna como um caso particular de um sistema linguístico, logo, dá a ela a possibilidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das suas próprias operações linguísticas e dominá-las.

Esse processo de comparação e contraste favorece a generalização dos fenômenos linguísticos, permitindo que o aprendiz compreenda as características da língua materna de maneira mais abstrata e consciente. Assim, o aprendizado do inglês atua como um instrumento poderoso para a ampliação das capacidades linguísticas da criança, indo além da simples aquisição de uma nova forma de comunicação. Ao perceber a língua portuguesa como parte de um sistema mais amplo, a criança é capaz de generalizar conceitos, tomar consciência de suas próprias operações linguísticas e, assim, aprimorar o domínio da sua língua materna em um nível superior. Desse modo, o desenvolvimento da língua inglesa pressupõe um certo nível de desenvolvimento da língua portuguesa, para que a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na zona de desenvolvimento imediato, assim como a língua inglesa transforma e eleva, ao nível superior, a língua portuguesa, atuando na zona de desenvolvimento proximal desta.

O desenvolvimento da linguagem é, portanto, um processo dinâmico e interativo, que envolve a constante reformulação dos significados à luz de novos conhecimentos. Por exemplo, ao aprender a palavra “freedom”, em inglês, uma criança falante de português já possui uma compreensão prévia do conceito de “liberdade” em sua língua nativa. No entanto, ao analisar as nuances e os contextos de uso da palavra em inglês, o aluno desenvolve uma compreensão mais sofisticada desse conceito, percebendo diferenças culturais e linguísticas que podem enriquecer sua visão de mundo. Segundo Vigotski (2001a, p. 399), “o novo e essencial que essa

investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem.” A linguagem, portanto, não é um sistema fixo, mas uma construção viva e mutável, moldada pelas experiências, pelo contexto e pelo progresso do pensamento humano. Esse entendimento de que os significados das palavras se desenvolvem tem implicações diretas para a prática educacional, pois reforça a ideia de que ensino deve ser desenvolvendo, estruturado de forma a promover a ampliação e refinamento dos significados, por meio de estratégias que incentivem a reflexão, a exploração de novos contextos e o uso da linguagem em situações variadas.

Quanto à segunda dimensão, ou seja, as diferenças entre o aprendizado da língua estrangeira e o da língua materna, Vigotski (2001a) destaca que a criança aprende na escola a língua inglesa a partir de um processo sistematicamente organizado, ou seja, de modo bem diferente do que acontece com a língua portuguesa, a qual vai se desenvolvendo, desde o início da vida da criança, de forma mais espontânea, por meio da interação social cotidiana. Nesse sentido, Vigotski (2001a, p. 352) afirma que a “criança aprende a língua materna de forma inconsciente e não intencional, ao passo que começa a estudar a língua estrangeira pela tomada de consciência e a intenção.” Sendo assim, língua materna e língua estrangeira seguem caminhos opostos. Enquanto a criança já se utiliza da língua portuguesa de forma natural e inconsciente, interiorizando intuitivamente as regras gramaticais e a semântica das palavras, no caso da língua inglesa, a criança aprende, na escola, de maneira reflexiva e consciente com base em aspectos formais como alfabeto, construção intencional de frases, leitura, escrita, estudo da gramática e definição explícita das palavras. Sendo assim, de acordo com Vigotski (2001a), os pontos frágeis da língua materna são precisamente os pontos fortes da estrangeira; e os pontos fortes da língua materna, acabam sendo os pontos fracos da estrangeira. No caso da língua materna, a comunicação se desenvolve de maneira natural, sem a necessidade inicial de reflexão sobre suas regras, o que favorece a fluidez na fala. Em contrapartida, na língua estrangeira, o aprendizado parte de um esforço consciente para entender e aplicar suas regras, tornando o processo inicialmente mais analítico e menos espontâneo. Assim, na língua portuguesa, a criança, primeiramente, fala fluentemente e depois luta com a escrita, enquanto, na língua inglesa, a consciência das regras escritas aparece primeiro, superando a fala, a qual leva mais tempo para atingir espontaneidade e fluidez. Já, conforme Vigotski (2001a, p. 354), “sua escrita na língua materna é muito atrasada em comparação com a fala, mas na língua estrangeira ela não apresenta essa divergência e muito amiúde ultrapassa a fala.”

O desenvolvimento da pronúncia espontânea em inglês é um processo gradual e desafiador, tendo em vista que a fluência oral, caracterizada por uma fala natural, ágil e espontânea, com aplicação correta das estruturas gramaticais, é um objetivo que demanda um longo percurso de desenvolvimento. Por exemplo, um estudante de inglês, como língua estrangeira, pode ser capaz de escrever corretamente frases complexas, como "I have been studying English for five years", porém, ao tentar verbalizá-las, pode enfrentar dificuldades na aplicação rápida e correta das estruturas gramaticais. Dessa forma, o desenvolvimento da fala espontânea em uma língua estrangeira ocorre em estágios avançados do aprendizado, quando o indivíduo já consolidou as bases gramaticais e vocabulário necessários para uma comunicação eficaz. É por isso que, segundo Vigotski (2001a, p. 353-354), “o desenvolvimento da língua estrangeira começa pela tomada de consciência da língua e por seu aprendizado arbitrário e termina numa linguagem livre e espontânea.”

Também fundamentada em Vigotski (2001a), a terceira dimensão trata das capacidades metalinguísticas da língua estrangeira e materna envolvidas na situação de ensino, numa relação dialética. Segundo o autor, o desenvolvimento da capacidade metalinguística da língua estrangeira aprimora a língua materna. Para Vigotski (2001a), a transição de uma língua para outra proporciona ao indivíduo chegar a um nível mais consciente da linguagem, pois lhe permite que compreenda as regras que regem o funcionamento das línguas, desenvolvendo nele uma capacidade metalinguística aprimorada nas duas línguas. Por exemplo, ao estudar a língua inglesa, um falante nativo de português pode tornar-se mais consciente das diferenças entre os sistemas verbais das duas línguas, adquirindo uma visão mais analítica sobre a conjugação de tempos verbais, a estrutura sintática e a organização do discurso. Desta forma, no caso do ensino da língua inglesa para um falante da língua portuguesa, o desenvolvimento da capacidade metalinguística nessa língua aprimora a língua materna e vice-versa.

O aprendizado da língua inglesa pode ajudar as crianças a identificar padrões e fenômenos linguísticos que podem ser aplicados à língua materna. Dessa forma, ao aprender uma nova língua, a criança se torna mais ciente das estruturas e peculiaridades não só da língua estrangeira, mas também de sua própria língua materna. Nesse processo, a criança compara e contrasta diferentes sistemas linguísticos, ou seja, realiza ações metalinguísticas que a auxiliam a entender mais profundamente as línguas envolvidas, fazendo generalizações sobre elas como objeto de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Diante da relação dialética que existe entre as três dimensões sobre as relações entre língua inglesa e língua materna, podemos teorizar que tais dimensões estão em complexa

interação e em contínuo movimento. É a imbricação dessas três dimensões que constitui esse quarto princípio do ensino da língua inglesa

5) Princípio da dimensão política da prática pedagógica em língua inglesa

A dimensão política é inerente à prática pedagógica. A política materializa-se no dia a dia da sala de aula tanto pelo compromisso político ou social do professor de contribuir com seu trabalho para a formação intelectual dos estudantes, quanto pela aparente neutralidade de seus posicionamentos. De acordo com Oliveira (1987, p. 38), essa dimensão política “sempre se efetiva, quer se tenha consciência disso ou não. É um aspecto que está muito “embutido” no pedagógico e, com isso, não é percebido como sendo uma dimensão política desse pedagógico.” Reconhecer a prática educativa como espaço de disputa ideológica é imprescindível, pois a educação pode servir tanto para manter o *status quo* quanto para transformá-lo.

Sobre o compromisso político e social do professor, Gramsci ([1999]2001, p. 44) afirma que

[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Nesse excerto, o autor evidencia sua preocupação política com a prática pedagógica, já que é esse *trabalho vivo do professor, consciente de sua tarefa* que vai mediar a formação de sujeitos intelectuais para agir com autonomia na sociedade. Ferretti (2009, p. 125) entende por essa expressão o compromisso político do professor de tomar “como ponto de partida a criança que é expressão de relações sociais fossilizadas e anacrônicas, contribuir, na medida das possibilidades de seu trabalho, para a superação dos limites que elas representam para a constituição de sua autonomia intelectual-moral”. Assim, o professor tem um papel político fundamental na constituição de sujeitos e estes, por sua vez, segundo Gramsci ([1999]2001, p. 51) devem se convencer de que “o estudo é também um trabalho [...] é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço [...]”. Para o autor, o hábito de estudos é imprescindível para a formação do intelectual. Isso é possível se o aluno participar ativamente da escola que, segundo Gramsci ([1999]2001, p. 45), tal participação “[...] só pode existir se a

escola for ligada à vida”. Esse nexos escola-vida é fortemente dependente desse compromisso social e político do professor.

A interdependência entre a dimensão política e a prática pedagógica, para Oliveira (1987, p. 41, ênfase no original), “[...] é, pois, uma condição **sine qua non** para o educador desenvolver uma ação intencional, uma ação dirigida por finalidades, comprometida com a transformação das estruturas.” Sendo assim, o professor deve compreendê-la como tal e executá-la de forma intencional e crítica, reconhecendo as estruturas de poder embutidas na prática educativa, bem como, planejar a ação pedagógica como meio de questionar, resistir ou transformar essas estruturas. Desta forma, o professor, ao reconhecer que a política é intrínseca ao pedagógico, pode atuar com determinados fins e de modo consciente, planejando ações educativas questionadoras das desigualdades e, assim, transformar sua prática em um ato político **para si**. Nas palavras de Oliveira (1987, p. 38):

[...] não basta que a ação especificamente pedagógica seja realizada porque ela já seria política **em si**. É preciso que ela seja intencionalmente questionada e o mais profundamente compreendida possível, para que, ao ser elaborada e realizada, se torne uma ação pedagógica política também para si (ou, no dizer de Engels, “para nós”).

No caso do ensino de línguas, Gramsci ([1999]2001) defende uma escola formativa “desinteressada”, ou seja, “sem finalidade prático-profissional imediata”; não pragmática. Assim, dá um exemplo do ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego, destacando o ensino desinteressado dessas línguas que, unindo ao estudo da gramática as literaturas e as histórias políticas dessas línguas, se difundia “o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma [...] em toda a sociedade”. Esse “princípio educativo”, como chamou Gramsci (p. 45-46), “[...] era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais”. Nas palavras do autor ([1999]2001, p. 46), nesse ensino,

[...] o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer a si mesmo.

Para Gramsci, a escola formativa deve formar a personalidade da criança. Porém, no contexto contemporâneo, o ensino do inglês tende a estar amplamente direcionado a objetivos

pragmáticos. Se queremos dispor de um ensino de inglês numa tal ordem didática para obter resultados equivalentes aos estudos da antiguidade greco-latina, urge praticar um ensino humanista e desenvolvendo do inglês para ultrapassar a utilização da língua para fins mais imediatos. Desse modo, esse ensino de base crítica, visa acessar produções literárias, filosóficas e artísticas do mundo anglófono, como meio de ampliação de horizontes culturais, com vistas a formação omnilateral dos sujeitos. Desse modo, em vez de se optar por ensinar o inglês exclusivamente pelo viés estruturalista, deve-se ir além e estudar suas literaturas (inglesa e americana), o processo histórico que constituiu o inglês como língua franca e discutir temas da esfera política como globalização, interculturalidade, desigualdade linguística, questionando a hegemonia do inglês como língua global e o papel do inglês na formação da sociedade moderna.

Como proposta de disposição didática do inglês no ensino fundamental – anos iniciais, pelo viés da dimensão política pode discutir esse *status* de língua franca em diversos contextos globais, como negócios, ciência, tecnologia e entretenimento, como motivo para gestar a consciência política nos estudantes desde o início de sua escolarização. Por outro lado, incluir nesses estudos da língua que essa centralidade do inglês não é neutra, mas resultado de processos históricos, políticos e econômicos, tais como colonialismo, hegemonia econômica e cultural, dentre outros. No tema do colonialismo, tem abertura para discutir a expansão do inglês que, em muitos países, ocorreu por meio da imposição cultural e linguística durante períodos coloniais, muitas vezes apagando línguas e culturas locais. Já no que se refere à hegemonia econômica e cultural, a discussão do papel dominante de países como os Estados Unidos no cenário global auxilia os pequenos aprendizes a compreenderem o inglês como símbolo de *status* e poder, enquanto línguas minoritárias frequentemente são desvalorizadas. Discutir essas questões no contexto do ensino de inglês para crianças pode ajudar os estudantes a entenderem que aprender o idioma também é uma oportunidade para refletir sobre como as línguas estão relacionadas ao poder e à identidade. Assim, o ensino de inglês pode ser compreendido como uma prática política emancipatória e, quando intencionalmente ensinado, busca promover o domínio da língua, suas literaturas e consciência política social.

No contexto do ensino desenvolvendo do inglês tem de ter espaço para ensinar as crianças que todas as línguas têm valor e que o inglês não deve ser visto como língua superior às locais ou regionais. Desse modo, é pertinente a inclusão de estudos sobre preconceitos linguísticos, ensinando que o inglês é apenas uma dentre todas as línguas do mundo. No que diz respeito ao cultural, reforça-se que aprender inglês é uma ferramenta para comunicação global, mas que precisamos preservar a identidade cultural de cada povo. Como exemplo, pode-

se trabalhar com palavras ou expressões que conectem o inglês à língua portuguesa, demonstrando semelhanças ou diferenças, com o objetivo de valorizar ambas.

Essa proposta formativa de ensinar inglês não separa educação de instrução (Gramsci, [1999]2001) e promove emancipação das crianças, tendo em vista que o domínio da língua inglesa pode abrir portas para acessar conhecimentos universais, além de o inglês poder ser usado para compartilhar experiências de diversas partes do mundo, dando voz a diferentes culturas e histórias, ampliando os horizontes das crianças. Como exemplo, pode-se introduzir histórias de autores ou personagens de países não hegemônicos que tenham o inglês como língua oficial, assim como a Índia, a Nigéria, dentre outros, destacando suas contribuições culturais. Por fim, o ensino do inglês também pode promover reflexão e consciência crítica nos alunos ao levá-los a refletir como o inglês é falado de diferentes formas ao redor do mundo e que, portanto, não há uma única maneira "correta" de falar.

A língua inglesa, enquanto ferramenta global, está profundamente conectada a relações históricas de poder, hegemonia cultural e desigualdades sociais. Portanto, reconhecer a dimensão política desse ensino, desde cedo, permite que as crianças compreendam o papel do inglês no mundo, não como uma língua neutra, mas como um reflexo de dinâmicas históricas, políticas e sociais. Em suma, assumir essa dimensão política do ensino do inglês "para si" implica reconhecer e intencionalmente incorporar o potencial transformador da prática pedagógica, tornando-a uma ferramenta de emancipação. Isso significa educar para formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel no mundo, e capacitados para questionar e transformar a realidade.

Os cinco princípios do ensino da língua inglesa formulados neste trabalho expressam a nossa concepção de ensino desse objeto para produzir o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, em suas máximas possibilidades. Ressaltamos que tais princípios não são, nem de longe, os únicos possíveis, tampouco os são definitivos. Tratam-se de princípios que orientam a organização do ensino da língua inglesa, não só no ensino fundamental – anos iniciais, mas podem ser estendidos para toda a educação básica, portanto, até no ensino médio, desde que respeitados os graus de complexidade e aprofundamento dos conteúdos e temas para cada ano/série escolar.

5.2 Proposta de práxis educativa do ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais mediada pelos princípios formulados

Ao mesmo tempo que os cinco princípios formulados orientam a organização do ensino do inglês, também apontam possibilidades para o trabalho docente, em aspectos do planejamento e execução de atividades de ensino, considerando as condições objetivas dadas. Desse modo, nossa proposta de práxis educativa para o ensino do inglês nos anos iniciais do ensino fundamental foi elaborada com base nos cinco princípios discutidos na subseção anterior, quais sejam: 1) Princípio da prática educativa como atividade mediadora intencional no seio da prática social global; 2) Princípio do ensino desenvolvente na disciplina de língua inglesa; 3) Princípio do ensino da língua inglesa mediado por conceitos; 4) Princípio das relações complexas entre língua inglesa e língua portuguesa e 5) Princípio da dimensão política da prática pedagógica em língua inglesa.

O quadro 4 apresenta a síntese das ações pedagógicas que podem ser concretizadas para atender cada um dos princípios e, assim, favorecer a aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva de educação formativa (Gramsci, [1999]2001).

Quadro 4 - Síntese das ações docentes mediadas pelos princípios orientadores do ensino de língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais

PRINCÍPIOS ORIENTADORES	AÇÕES DOCENTES
1) Princípio da prática educativa como atividade mediadora intencional no seio da prática social global	a) Atenção para as necessidades reais dos alunos como ponto de partida, com vistas à apropriação do conhecimento historicamente produzido; b) Elaboração de atividades baseadas em práticas sociais diversas, entendidas como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos; c) Uso de textos (escritos e orais) com foco no inglês como língua viva, abrangendo situações práticas próprias da vida; d) Ensino contextualizado da gramática, como um conjunto de regras organizado para determinada função comunicativo-discursiva.
2) Princípio do ensino desenvolvente na disciplina de língua inglesa	a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e definição do nível de desenvolvimento esperado para criar a ZDP; b) Organização de atividades que atuem na zona de desenvolvimento proximal do estudante, impulsionando sua aprendizagem e seu desenvolvimento psíquico; c) Uso de signos auxiliares diversos em maior quantidade nas fases iniciais de ensino e sua retirada gradual na medida em que os alunos desenvolvam as capacidades requeridas; d) Formulação de atividades coletivas estimulando processos de internalização de signos (funções intersíquicas transformadas em intrapsíquicas); e) Transição do inglês em-si (inglês do cotidiano, espontâneo, de estruturas linguísticas não conscientes) ao inglês para-si (inglês do saber sistematizado, planejado, orientado, de estruturas linguísticas conscientes e crítico)
3) Princípio do ensino da língua inglesa mediado por conceitos	a) Organização de situações de ensino e aprendizagem que favoreçam a formação da base do pensamento teórico dos alunos; b) Elaboração de atividades sobre designação de objetos, discriminação de características, identificação de padrões e estabelecimento de relações entre conceitos. c) Análise dos significados das palavras de maneira contextualizada com vistas ao desenvolvimento da capacidade de empregá-las funcionalmente; d) Orientação do ensino a partir do conteúdo geral de um determinado conceito para a posterior identificação de suas manifestações particulares (passagem do “geral para o particular”)
4) Princípio das relações complexas entre língua inglesa e língua portuguesa	a) Análise dos significados das palavras em língua inglesa construídos a partir da base semântica da língua portuguesa; b) Elaboração de atividades que favoreçam a tomada de consciência dos fenômenos linguísticos do inglês, com vistas a atingir uma linguagem falada e escrita livre e espontânea quanto à sua fluência; c) Identificação e comparação das estruturas e das peculiaridades das línguas inglesa e portuguesa a fim de desenvolver capacidades metalinguísticas nos estudantes, as quais aperfeiçoam o aprendizado de ambas as línguas.
5) Princípio da dimensão política da prática pedagógica em língua inglesa	a) Utilização de produções literárias, filosóficas e artísticas do mundo anglófono como meios de acesso a conhecimentos universais; b) Análise da língua inglesa no seio das relações de poder, gestando a consciência política no estudante (discussão de diversos temas da esfera política); c) Formulação de atividades que motivem os alunos a questionarem as desigualdades sociais; d) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover a ligação da escola com a vida participação ativa do aluno nesta escola; e) Utilização de textos das mais diversas partes do mundo, dando voz a diferentes culturas e histórias para ampliar os horizontes das crianças.

Fonte: elaboração da autora

As ações descritas no quadro 4 foram formuladas tendo por base os cinco princípios e, de modo análogo ao explicitado sobre tais princípios, estas também não são únicas e nem definitivas. O critério para sua formulação foi a intenção de captar a essência de cada princípio. A depender do professor, outras ações pedagógicas podem ser planejadas, a partir desses mesmos princípios.

A seguir apresentamos nossas considerações finais acerca deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fazer uma releitura dos postulados dos simbolismos vigotskianos, apreender as relações complexas e intrínsecas existentes entre a aprendizagem das línguas estrangeira e materna, para encontrarmos determinações para o ensino de uma língua estrangeira, fazer projeção desses achados para o ensino da língua inglesa no ensino fundamental – anos iniciais, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, destacando seus vínculos com a língua portuguesa, para, a partir disso, formular princípios didáticos com vistas a organizar o ensino da língua inglesa. Assim, a formulação desses princípios resultou em um percurso investigativo que articulou a análise das dinâmicas complexas do ensino dessa língua com a releitura dos simbolismos vigotskianos.

Os princípios formulados ao longo deste estudo não devem ser compreendidos como diretrizes fixas, mas como referências norteadoras para a organização do ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a fim de tornar possível a efetivação dos princípios formulados apontaremos, de forma breve, métodos pedagógico e didático para a concretização desse ensino. Convém ressaltar que ensino e aprendizagem não são processos estáticos ou lineares, passíveis de um receituário do que fazer na prática, mas caracterizam-se por sua dinamicidade e constante evolução. Por isso, há necessidade de adaptação contínua frente às mudanças e desafios que surgem no ambiente educacional. Nesse sentido, o método pedagógico capaz de viabilizar um ensino mediado pelos princípios formulados e apresentados ao longo deste trabalho é a pedagogia histórico-crítica (PHC), conforme articulada por Saviani (1986, 2011, 2013) e refinada por outros estudiosos. À base desse método pedagógico estão os fundamentos filosóficos do materialismo histórico-dialético e os da psicologia histórico-cultural, os mesmos referenciais teóricos que ancoraram os estudos desta pesquisa. Assim, a PHC destaca-se como uma abordagem pedagógica transformadora, a qual concebe a escola como local privilegiado para a transmissão dos saberes historicamente sistematizados, consubstanciados nos conceitos científicos, oferecendo, portanto, alternativa às abordagens tradicionais e progressistas de ensino.

No que tange ao método pedagógico da PHC e seu fundamento pautado na lógica dialética, enfatizamos o alerta de diferentes estudiosos (MARSIGLIA et al, 2019) sobre o fato de não existir ‘a’ forma de organização do trabalho didático na PHC. Mas esses estudiosos reforçam a centralidade em atender à dimensão da totalidade na educação, pois todos os elementos culturais e educacionais devem ser compreendidos como partes interconectadas de

um sistema mais amplo. Ou seja, educação não pode ser analisada de forma isolada, mas sim como um sistema complexo em que os diferentes componentes estão intrinsecamente relacionados. A PHC reconhece essa interconexão e busca abordar a educação de maneira integrada, considerando os múltiplos aspectos que a compõem. Sendo assim, por ora, destacamos que esse método pedagógico, fundamentado na dialética, oferece uma perspectiva valiosa para a compreensão e o aprimoramento da prática educacional de ensino de língua inglesa. Ao abraçar a visão da totalidade, reconhecer o dinamismo e as contradições na realidade educacional, os educadores têm a capacidade de proporcionar uma educação crítica e eficaz.

Além da PHC, apontamos, também, outros possíveis caminhos, sugestões metodológicas que podem ser utilizadas na materialização dos princípios desenvolvidos nas práticas educativas realizadas na escola. No que diz respeito os estudos da linguagem, especialmente no ensino de línguas, destacamos Bakhtin (2003; 2009), filósofo russo da linguagem, conhecido por entender a linguagem como um fenômeno social, de forma que o significado é construído na interação. Sendo assim, faz-se pertinente destacarmos que Vigotski (2001a, 2001b, 2007, 2017) e Bakhtin (2003; 2009), pensadores soviéticos cujas obras se desenvolveram de forma paralela, apresentam notáveis pontos de convergência em suas abordagens sobre a linguagem, especialmente quando analisada sob uma perspectiva discursiva. Ambos os autores enfatizam a linguagem como um fenômeno essencialmente social e cultural, um elemento central na formação da consciência humana e da sociedade, oferecendo perspectivas complementares que enriquecem a compreensão da linguagem humana.

Com base nos estudos bakhtinianos, especialmente no que se refere aos gêneros do discurso enquanto práticas sociais situadas e historicamente construídas, Dolz e Schneuwly (2011) desenvolvem uma abordagem didática que focaliza os gêneros escolares. Esses autores estão inseridos na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvida por Jean-Paul Bronckart, uma vertente teórica da linguística aplicada e da didática. Nesse sentido, Para Dolz e Schneuwly (2011, p. 61), o gênero escolar “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Desse modo, a particularidade da situação escolar reside no fato de que o gênero não se limita a um instrumento de comunicação, mas também se desdobra em objeto de ensino e aprendizagem. E como procedimento didático para o ensino de gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõe a utilização de sequências didáticas, procedimento centrado na organização do ensino em torno de gêneros específicos,

orais ou escritos. O ensino de gêneros textuais em um ambiente educacional envolve a adaptação desses gêneros para fins didáticos, especialmente para o ensino de línguas, utilizando modelos que são constantemente ajustados para permanecerem relevantes, autênticos e eficazes. Schneuwly e Dolz (2011) compreendem que o gênero trabalhado na escola é uma variação do gênero de referência, ou seja, a relação existente entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e aqueles utilizados como referência é construída numa dinâmica de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário a elaboração daquilo que os autores (2011, p. 69-70) denominaram modelos didáticos de gêneros, os quais tratam “de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”. O modelo didático de gênero não se manifesta como um conteúdo a ser transmitido de maneira direta ou integral aos estudantes, mas fornece objetos potenciais para o ensino, como um guia orientador, a partir do qual se desenvolvem e se estruturam as atividades de ensino. Esta abordagem permite uma maior flexibilidade e adaptabilidade no processo educativo, capacitando os educadores a moldar o ensino de acordo com as necessidades e com os contextos específicos de seus alunos. Assim, o modelo didático do gênero faz-se essencial para a estruturação e organização eficazes do processo de ensino de língua inglesa. Essa abordagem metodológica implementa-se por meio de sequências didáticas, as quais proporcionam uma sistematização da aprendizagem em um formato progressivo e espiral, favorecendo o desenvolvimento gradual das competências linguísticas dos aprendizes.

No entanto, algumas limitações da realização da pesquisa devem ser reconhecidas. O tempo disponível para o desenvolvimento do estudo restringiu a possibilidade de aprofundamento teórico e em aspectos didáticos da investigação, bem como a realização de aplicações práticas para validar as ações docentes propostas a partir dos princípios formulados nesta pesquisa. Além disso, a ausência de diretrizes consolidadas para o ensino da língua inglesa no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que nos serviu de motivação para o estudo, também nos levou para uma abordagem teórica mais exploratória.

Apesar dessas limitações, a pesquisa desencadeou transformações profundas em nossa concepção de ensino de língua inglesa para crianças e, por consequência, os conhecimentos teórico-práticos que antes permaneciam em um nível superficial e que se manifestavam na prática pedagógica de maneira sincrética e pouco sistematizada, encontram-se mais aprofundados e no nível da consciência. Esse processo ocorreu no seio de contradições, conflitos e incertezas, impulsionando-nos a transitar por novos caminhos e, assim, possibilitar

mudanças na própria prática educativa. Destacamos também que a pesquisa apresenta grande potencialidade para desdobramentos futuros. A formulação de princípios para o ensino da língua inglesa pode servir como base para novos estudos que aprofundem sua aplicação na prática pedagógica, possibilitando investigações empíricas sobre sua implementação e impacto no desenvolvimento dos alunos.

Os resultados da pesquisa permitem-nos tocar no tema da formação do professor de inglês que atua no ensino fundamental – anos iniciais, cujo público tem especificidades próprias. Assim, para contemplar essas especificidades exige-se uma preparação do professor que compreenda o movimento da ordem dos simbolismos no processo de aprendizado de uma língua estrangeira e as relações complexas entre o ensino da língua estrangeira e da língua materna. A formação desse profissional tem de garantir a tomada de consciência de que esse padrão de ensino de inglês para crianças tem relação com o desenvolvimento de seu psiquismo. O potencial da pesquisa é também na formação continuada. A divulgação dos seus resultados junto a professores em exercício representa uma oportunidade de ampliar a reflexão sobre práticas docentes mais alinhadas aos fundamentos teóricos discutidos. Assim, esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novas reflexões e práticas, incentivando um ensino emancipador da língua inglesa que seja capaz de transformar a realidade social

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. A importância da história do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas no país. **Revista Histórias do Ensino de Línguas no Brasil (HEL)**, ano 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/112-a-importancia-da-historia-do-brasil-para-compreender-a-trajetoria-do-ensino-de-linguas-no-pais>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CHAVES, N. P. S. **Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação**: limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2019.

DAVYDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154. <https://doi.org/10.5093/rhp2019a14>

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol///tematica/psicologia/davidov-la-ensenanza-escolar.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

DUARTE, N. **A individualidade para-si A individualidade para-si**: A individualidade para-si contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.) **La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 nov. 2024

FERRETI, C. J. **O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Trab. Educ. Saúde, v. 7, suplemento, p. 105-128.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. L.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1991].

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INOCENTE, J. S. P. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I**: percursos e representações docentes. 2016. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1969.

LEONTIEV, A. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 19-152.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento e aprendizagem. In: Vigotski, Luria, Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004.

MARQUES, W. Aprendiz, aprendizagem, discurso e publicidade na língua inglesa. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, e8277, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e8277>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 9 set. 2023.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 286–300, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Revista Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p157>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty. (Org.). **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

OLIVEIRA, Betty; A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. In: OLIVEIRA, Betty. (Org.). **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

PASQUALINI, J.C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (doutorado em educação escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2010

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A. DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo:, Xamã, 2006, p. 51-63

SANTOS, M. A; ASBAHR, F.S. F. A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. In: **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v.2, n. 2, p. 01-23, 2020. Disponível em: <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/75>. Acesso em 29 ago. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: Marsiglia, A. C. Galvão (org). **Pedagogia histórico – crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, [2004] 2011.

SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2011, p. 81-108.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 1, p. 58-73, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138670567v6212023>. Acesso em: 28 ago. 2023.

TONELLI, Juliana R. A.; SELBACH, Helena V.; SECCATO, Mariana G. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2051>. Acesso em: 11 de junho de 2024.

TRIVINHO, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L, S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L, S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L, S; LURIA, A, R; LEONTIEV, A, N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.