

O ensino de línguas à luz da Teoria Histórico-Cultural: atribuindo sentidos ao inglês ao longo da infância e adolescência

Language Teaching Through the Lenses of Cultural-Historical Theory:
Attributing Meaning to English Throughout Childhood and Adolescence

La enseñanza de lenguas a la luz de la Teoría Histórico-Cultural:
atribuyendo significados al inglés a lo largo de la infancia y la adolescencia

Fernanda Seidel Bortolotti¹

Cibele Krause-Lemke²

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino da língua inglesa a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC), com base nos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria. Fundamentado em uma revisão teórica, o texto destaca conceitos centrais como mediação, zonas de desenvolvimento (real, proximal e potencial), interiorização, apropriação, pensamento e linguagem, atividade de estudo e consciência. A partir do termo russo *obutchénie*, os autores defendem que ensino e aprendizagem são processos interdependentes e dialéticos, que exigem uma atuação docente intencional e contextualizada. O trabalho enfatiza a importância dos sentidos pessoais atribuídos pelos estudantes ao processo de aprendizagem do inglês, defendendo que a motivação intrínseca e a afetividade são elementos fundamentais para o desenvolvimento humano. O ensino da língua deve estar vinculado à realidade dos estudantes, articulando seus interesses, repertórios culturais e experiências prévias. Ao valorizar o papel do professor como mediador e promotor de ambientes significativos, o estudo aponta para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras. Conclui-se que o sucesso do ensino de inglês, à luz da THC, depende da articulação entre os sentidos subjetivos dos aprendizes e os significados sociais do contexto escolar e cultural em que estão inseridos.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Processo de atribuição de sentidos; Ensino de língua inglesa.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Professora de Inglês do Programa Multicultural de Línguas (Unicentro). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1974-3440>, E-mail: fernanda.borto@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9776-4135>. E-mail: cklemke@unicentro.br.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the teaching of the English language based on Cultural-Historical Theory (CHT), drawing on the studies of Vygotsky, Leontiev, and Luria. Grounded in a theoretical review, the text highlights central concepts such as mediation, zones of development (actual, proximal, and potential), internalization, appropriation, thought and language, study activity, and consciousness. Based on the Russian term *obutchénie*, the authors argue that teaching and learning are interdependent and dialectical processes that require intentional and contextualized teacher intervention. The work emphasizes the importance of the personal meanings students attribute to the English learning process, defending that intrinsic motivation and affectivity are fundamental elements for human development. Language teaching must be connected to the students' reality, integrating their interests, cultural repertoires, and prior experiences. By valuing the teacher's role as a mediator and promoter of meaningful environments, the study points toward the construction of more humanizing pedagogical practices. It concludes that the success of English teaching, through the lenses of CHT, depends on the articulation between learners' subjective meanings and the social significances of the school and cultural context in which they are embedded.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Meaning making process; English language teaching.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre la enseñanza del idioma inglés desde la Teoría Histórico-Cultural (THC), basada en los estudios de Vygotski, Leontiev y Luria. Fundamentado en una revisión teórica, el texto destaca conceptos centrales como mediación, zonas de desarrollo (real, proximal y potencial), interiorización, apropiación, pensamiento y lenguaje, actividad de estudio y conciencia. A partir del término ruso *obutchénie*, los autores defienden que la enseñanza y el aprendizaje son procesos interdependientes y dialécticos que requieren una actuación docente intencional y contextualizada. El trabajo enfatiza la importancia de los sentidos personales que los estudiantes atribuyen al proceso de aprendizaje del inglés, defendiendo que la motivación intrínseca y la afectividad son elementos fundamentales para el desarrollo humano. La enseñanza del idioma debe estar vinculada a la realidad de los estudiantes, articulando sus intereses, repertorios culturales y experiencias previas. Al valorar el papel del profesor como mediador y promotor de ambientes significativos, el estudio apunta a la construcción de prácticas pedagógicas más humanizadoras. Se concluye que el éxito de la enseñanza del inglés, a la luz de la THC, depende de la articulación entre los sentidos subjetivos de los aprendices y los significados sociales del contexto escolar y cultural en que están inmersos.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Proceso de atribución de sentidos; Enseñanza de la lengua inglesa.

1 Introdução

A presente investigação origina-se de um estudo doutoral, caracterizando-se, portanto, de um recorte de tese (Bortolotti, 2025) que em seu capítulo inaugural apresenta o arcabouço teórico que a fundamenta: a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski e seus conceitos, especialmente os que se aplicam ao processo de ensino e aprendizagem de inglês na infância e adolescência. Propõe-se uma revisão bibliográfica pelo potencial desta em descortinar uma compreensão ampla dos fatos, abarcando um conglomerado de constatações produzidas por diversas fontes. A pesquisa, também conhecida como estado da arte, favorece uma interpretação com abrangência que representaria um desafio para um só autor investigar, refletir e redigir (Gil, 2022).

São reunidos neste artigo ressaltos sobre o uso de termos centrais, como o processo de ensino e aprendizagem e sentido e significado, dissociados do senso comum ou de outras teorias. Há destaque também para os conceitos complementares como a mediação; funções (superiores e inferiores/elementares); zonas de desenvolvimento (proximal, real e potencial); interiorização; apropriação; pensamento e linguagem; consciência; atividade de estudo (bem como seus motivos e fins); e ação. Ainda, são tecidas amarraduras com teorias que coadunam com a em foco.

O vislumbre inicial da THC foi de responsabilidade de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), que compôs o grupo conhecido como Troika em sinergia com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Ancorado em Marx, Vigotski preocupava-se com o colapso metodológico da Psicologia, que acreditava carecer de embasamentos históricos, os quais poderiam ser suplementados por conceitos sociológicos e econômicos. Buscou cautela ao relacionar as ciências sem engessar a Psicologia com o método e, não contente com a descrição da realidade, dispôs-se a explicá-la e transformá-la (Asbahr, 2011).

A THC é definida como uma teoria de abordagem psicológica, porém não psicologizante, a saber: não culpa e rotula as crianças precipitadamente, ampliando a frequência dos tantas vezes indevidos diagnósticos de atraso no desenvolvimento ou, em seu nível extremo, da medicalização. Ao invés do olhar ideal e individualizado que acolhe cada sujeito em sua complexidade, algumas abordagens, na tentativa de singularizar, traçam um recorte de estudantes, de professores, de famílias e/ou instituições de ensino (Asbahr, 2011).

2 Tecituras da Teoria Histórico-Cultural e do ensino de inglês para crianças e adolescentes

Desde o século passado Patto (1992) buscava desconstruir marcadores históricos impressos na Psicologia enquanto esta se constituía como ciência. Antes da construção dos saberes psicológicos, a Antropologia dos ideólogos burgueses costumava se ocupar de provar cientificamente que alguns teriam nascido para pensar enquanto outros somente para agir. Mais tarde, a Psicologia Diferencial encarregava-se de elucidar a superioridade intelectual inata dos brancos, dos civilizados e dos ricos em relação aos não-brancos, primitivos e pobres. A Psicometria, por meio das escalas métricas de inteligência e dos testes de personalidade, explicava os supostos ajustados e vencedores em oposição aos nomeados como desajustados e perdedores. Esta representação pejorativa, do ponto de vista da classe dominante e em consonância com seus interesses, foi inicialmente acolhida pela Psicologia e pela própria teoria da carência cultural, sendo aplicado pelos que desconhecem a complexidade dos contextos de vida nos bairros de periferia e ratificando a desigualdade social.

Ao contrário, a concepção teórica que se baseia em história e cultura inspira o entendimento da aprendizagem como um processo de *mediação* conjunta dos atos cognitivos com as atividades sociais e culturais, olhando para o contexto dos sujeitos e seus subsídios como aliados na transformação do interpsíquico em intrapsíquico, na busca contínua pelo desenvolvimento humano (Rubtsov, 2003).

Em Vigotski (2019) o mediar, as relações sociais, modificam as *funções psicológicas superiores*. Primeiramente, convém iniciar a explanação das funções com base nas *inferiores ou elementares*, como a atenção involuntária. Conforme a própria nomenclatura anuncia, são menos sofisticadas e em linhas gerais não dependem do outro, embora se relacionem fortemente com fatores hereditários. As superiores, todavia, se vinculam ao mediado e pouco com a herança genética, que se estabelece como uma simples precondição.

A riqueza do desenvolvimento é notória, este não ocorre somente pelo dar-se conta, combinando e modificando traços hereditários para que o novo irrompa, sem deixar de refletir o que é da carga genética. Com a mediação as relações sociais evoluem para funções psicológicas: primeiramente inferiores e depois superiores, naturais e

então culturais (Vigotski, 2000). Cubero e Luque (2014) frisam o salto de uma à outra como qualitativo, combinações não progressistas, mas inovadoras para a constituição do ser humano genuíno.

Memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade e emoção caracterizam-se como superiores, as quais se associam continuamente para a (re)formulação do aparato psicológico. No sistema educacional ocorre a promoção, por parte do professor, de situações com o potencial de desenvolver as funções psicológicas superiores, acarretando uma reorganização do sujeito em relação a suas ações, a consciência ao seu respeito e a realidade à qual pertence. Esta tessitura estabelece uma unidade indissociável decomposta em situações sociais de desenvolvimento e vivências, que se relacionam a partir das facetas do meio e do sujeito (Andrada *et al*, 2019).

Em sua língua, Vigotski adotava *obuchenie* para tratar da educação. Porém, ao usar tal palavra em russo tinha o intuito de compreender o emaranhado que é o *processo de ensino e aprendizagem*, sempre escritos separadamente. A tradução dos termos adotados em russo para outras línguas pode falhar quanto à precisão, ocasionar distorções ou mesmo se limitar a descrições rasas. Ao ser redigido com um hífen unindo as duas palavras, ensino-aprendizagem pode indicar uma linearidade que o autor não atribui ao processo, pois não há um aprendizado automático do estudante a partir do que o professor ensina (Correia et al, 2020).

Na educação brasileira, o marco inicial de aplicação da THC se deu por meio da obra intitulada A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), repensando o papel da escola de acordo com sua localidade e trazendo vantagens principalmente para as camadas populares. Anos mais tarde, a popularização do emprego desta teoria foi garantida na área educacional por Gasparin (2020), na obra em que o autor introduziu etapas para o trabalho docente sob este viés. Dentre as cinco elencadas, a segunda foi nomeada problematização, cabendo ser citada pela conexão que pode ser estabelecida entre ela e o processo de atribuição de sentido. Na prática de problematização, a sensibilização dos escolares às razões para se aprender o conteúdo é vista como indispensável, propulsiona a busca pelo saber e imprime a necessidade do sentido no processo de ensino e aprendizagem.

Kramsch (2014) reconhece a tensão entre o que é ensinado nas escolas e o conhecimento necessário para o mundo real, acolhendo a indecisão dos professores

entre os dois, sobre o formato de trabalho a seguir. Na visão de Canagarajah (2023), se o intuito é a comunicação, o ensino voltado para as normas e gramática é ineficaz. A alternativa seria a construção conjunta do conhecimento, permitindo repertórios, contextos e sentidos emergentes para a língua - afinal, o inglês não é homogêneo.

A escola, por intermédio do educador, não poderia escapar de promover a apuração dos motivos para a criança frequentá-la, cursar suas disciplinas, reter e aplicar seus conteúdos. O alinhamento de expectativas com relação ao ensino deve ser construído e mantido entre os professores e estudantes. Em seu estudo, Ramos (2003) convidou professores em formação para colocarem-se na posição de ambas as partes com relação à relevância do inglês. Os futuros profissionais afirmaram que, na ótica do professor, a importância se resumiria em ensinar a língua escrita e falada; trabalhar com vocabulário e expressões idiomáticas; propor novos aprendizados, valorizando também os antigos; acender o interesse e promover o desenvolvimento do estudante.

Quando proposto que pensassem como estudantes da língua, colocaram em destaque o vestibular; o sucesso na vida; o aprendizado de músicas, palavrões, apelidos; acesso aos demais conhecimentos, ao videogame, Internet, marcas de roupa; e inclusive citaram a possibilidade de os estudantes não classificarem o inglês como importante. Esta pesquisa (2003) despertou a empatia de graduandos que, mesmo antes de adentrarem ao mercado de trabalho, foram provocados a refletir. Todavia, este exercício de pensar e repensar sobre o tema deveria integrar o cotidiano do professorado atuante.

Longe de serem responsáveis por trazer as respostas, os profissionais da educação teriam seu papel vinculado ao estímulo dos estudantes em busca de razões pertinentes para si mesmos, lembrando sobre o conhecimento ser passível de aplicações claras e imediatas ou em um emaranhado futuro (Bock; Furtado; Teixeira, 2018). Consequentemente, a abordagem proposta, além de proporcionar com que as crianças representem a tarefa para si e imprimam um motivo pessoal na aprendizagem, confere a elas um sentimento de autonomia no tocante a integrar os objetivos gerais de aprendizagem aos seus e promove o interesse imediato e latente no conhecimento, viabilizando um ambiente de sala de aula colaborativo e contribuindo para a atuação do professor no cumprimento de sua cátedra (Miras, 2014).

Muito além de um mero coadjuvante, a presença questionadora, intencional, desafiadora e planejada do profissional da educação é considerada crucial no caminho entre

as funções já amadurecidas e as em progresso, pressupondo a construção de uma *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* favorável para que a potencial seja atingida (Bolzan; Figuera, 2011). Erlo e Gregolin (2020) compartilham técnicas como a de *scaffolding* - conhecida em português como andaime - como forma de instruir e orientar seus aprendizes para que eles se desenvolvam em seu processo de aprendizagem. Como em uma construção, onde o andaime sustenta o alcance de níveis mais altos, o professor seria o responsável por amparar a busca pela sapiência, o que remete fortemente ao conceito de ZDP.

Na ZDP é a dinâmica entre o interpsicológico e o intra, compartilhada pelo ser e pelo meio, determinada pelo nível de desenvolvimento do ser e pelo processo de ensino e aprendizagem que vivencia (Cubero; Luque, 2014). As concepções de *zona de desenvolvimento real (ZDR)*, em que o sujeito se encontra realizando determinadas atividades com autonomia, e ZDP, na qual a figura do professor ou um par mais experiente ampara o progresso da criança até a *zona de desenvolvimento potencial*, explicam a relevância da participação dos demais elementos na aprendizagem (Vigotski, 2012) e, dessa forma, não só a escola mas igualmente a família emergem como pilares fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Caetano; Yaegashi, 2014) - embora no presente trabalho opte-se por um recorte do ambiente escolar para a geração de dados.

Aliadas às zonas, a *interiorização* e a *apropriação* servem ao propósito da transição dos fenômenos sociais aos psicológicos. Conhecida também como internalização, a reconstrução que edifica o indivíduo consiste em uma transformação, apesar de equivocadamente associada a uma transferência. Basicamente, seu processo poderia ser explicado por uma operação externa reconstruída que inicia sua ocorrência a nível interno, um processo interpessoal que se intercambia em outro intrapessoal. Para alcançar o resultado psicológico, a elaboração a partir do grupal consistiria em fases de instabilidade ocasionadas pelas tentativas de calibrar um acumulado de acontecimentos rumo à evolução (Cubero; Luque, 2014).

Por sua vez, adotando a comparação entre conceitos uma vez mais para explicar, a *apropriação* da cultura humana pelo sujeito seria descrita em oposição à adaptação, onde o sujeito adequa-se a partir de exigências do meio (Cubero; Luque, 2014). Ao fazer das manifestações do entorno suas, reconstruindo-as ativamente, há superação do adaptar. Localizamos o apropriar no contexto, a partir dele, por exemplo, uma palavra

não é apenas internalizada, mas também externaliza o pensamento, subjetivando-o (Vigotski, 2012).

Ao debruçar-se no tema da subjetivação de línguas, Picanço (2021) nomeia como elementos do processo a sala de aula e o cotidiano fora dela, as práticas e recursos pedagógicos somados aos discursos que circulam livremente sobre a língua inglesa. Ao desenvolver-se, a criança internaliza a linguagem social para torná-la pessoal, deste modo a linguagem é um processo pessoal e ao mesmo tempo social e assim entende-se que a relação entre o indivíduo e a sociedade é um processo dialético, ao contrário de uma polarização.

Pensamento e linguagem ocupam notoriedade no palco de provocações de Vigotski, ao ponto de serem atribuídos como nomenclatura da obra apontada como principal responsável pela sua difusão no ocidente. Vigotski (2012) descreve que inicialmente a linguagem é função inferior, por ser emotiva e de gênese animal, e só mais tarde consagra-se como superior, ao ser racional e de ordem social. O pensamento, todavia, é fundado na linguagem e, desde sua origem, assume função superior. Quando adquire a linguagem racional (não mais a emotiva), é capaz de pensar e agir intencionalmente sobre o ambiente. Se houve uma fase em que a criança conhecia apenas o que lhe era apresentado, posteriormente passa a procurar suprir seus interesses, suas inquietações.

Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente e se prepara para a atividade futura. Por meio de um raciocínio sistematizado, planeja e controla seu comportamento e o dos outros. Trata-se de ideias, conceitos e juízos que organizam e integram a percepção, a memória e a capacidade de solução de problemas (Vigotski, 2012).

Para favorecer este desenvolvimento, em sala de aula uma língua não pode ser ensinada com palavras e conteúdos soltos, os quais devem ser propostos em relação ao ambiente em que o estudante vive, seus interesses e também conceitos que domina na língua materna. Este cuidado remete ao processo de atribuição de sentido, que ocorre quando a língua estrangeira, outra definição a ser discutida, consegue ser praticada pelo aprendiz em ações que desempenha em seu dia a dia. Além disso, deve existir uma associação a assuntos já estudados, mesmo em outras disciplinas, sempre que possível correlatos ao campo de interesse dos envolvidos (Costa, 2016).

O conceito de *sentido pessoal* é fundamental na THC, sendo abordado pelo próprio Vigotski (2012) ligeiramente, mas aprofundado com propriedade por Leontiev em suas produções. Em Leontiev (1983) é possível encontrar subsídios para iniciar a discussão acerca da definição de sentido comparando-o com a palavra *significado*, uma vez que as duas expressões são usualmente confundidas. Primeiramente cabe o destaque para a inexistência de um desamparado pelo outro: não há sentido puro, todos advém de uma significação. O sentido exprime a significação, fundamenta-se nela. Asbahr e Souza (2014) apontam o sentido expresso na ligação subjetiva do indivíduo com os significados sociais e as atividades humanas. Enquanto no significado pode ser percebida uma estabilidade razoável, no sentido a modificação é uma constante baseada na vida do sujeito, traduzindo a relação de cada um com os fenômenos conscientizados.

A atribuição pessoal, por sua vez, é composta por sentidos de duas ordens: existentes e possíveis. Os resultados palpáveis e já adquiridos são nomeados *sentidos existentes*, estando os *possíveis* ainda em fase de maturação, de desenvolvimento proximal na direção do domínio do conhecimento autonomamente. Ambos são resultado da atividade de estudo, no caso, demonstrando a evolução da apropriação do inglês. Este enraizamento faz parte do cerne do presente trabalho por ser um indicativo de aprendizagem, é a diferença da criança quando adentra a escola e ao sair, que no decorrer dos dias letivos reflete-se em desenvolvimento humano (Asbahr; Souza, 2014).

Nesta vertente, a compreensão da *consciência* tem sua amplitude elevada ao ser concebida como integral e não uma somatória de processos básicos como percepção, memória e atenção. O processo de conscientização de um conteúdo perpassa o lugar dele na atividade do sujeito, de maneira que apenas os objetos de ações integrantes da estrutura da atividade possam ser conscientizados. Alternativamente, a discordância do fim com o motivo poderia ser nomeada como inautenticidade da consciência (Leontiev, 1983).

Quando pautada no referencial de terceiros, esta se desenvolve alienada, que seria o caso dos estudantes bombardeados com conteúdos que não respondem às suas reais necessidades ou interesses, ocasionando o sentimento de dualidade para os sujeitos (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). Este fenômeno já era notado por Marx (1989), que descrevia a dissociação entre a atividade ideal teórica e a material prática impressa pela sociedade capitalista, impulsionando como respostas a luta dos trabalhadores contra a burguesia. Naquela época, exemplificava a deturpação do

trabalho inspirado pelo salário, ao invés de pelo tecer, fiar, minerar e construir. Concebia que tal fragmentação propagava-se da coisificação do indivíduo (da transformação deste em capital, mercadoria) para sua classe, desestabilizando inclusive movimentos como os de sindicatos e entidades.

Ainda para Moretti, Asbahr e Rigon (2011), a compreensão da consciência viabiliza o entendimento da atividade humana, pois as duas unem-se formando uma unidade dialética indissociável. A consciência seria formada pelo conteúdo sensível, os significados sociais e os sentidos pessoais, ao passo que os motivos, as ações e as operações estruturariam a atividade (Leontiev, 1983). A *atividade* na perspectiva marxista poderia ser segregada em três elementos fundantes: a orientação por um objetivo; o uso de instrumentos de mediação; um elemento cultural como produto final, de existência física ou simbólica (Zanella, 2004).

Em outras palavras, Moretti, Asbhar, Rigon (2011) consideram a intencionalidade como base da atividade, que é executada para a satisfação das necessidades despertadas no homem pelo meio em que vive, seja por condições naturais ou criadas culturalmente. Enquanto para os animais as demandas seriam exclusivamente da primeira ordem, a biológica, para os homens o contínuo processo de surgimento e satisfação de necessidades agregaria interesses suscitados, cada vez mais elaborados.

No caso das crianças e adolescentes, a atividade principal costuma ser a escolar, que se desenvolve com base no lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e no contexto histórico em que vive (Vigotski; Luria; Leontiev, 2016). É pertinente distinguir a noção entre esta atividade e a de aprendizagem, as quais podem equivocadamente soar como sinônimos, especialmente por desacertos na tradução do russo para outras línguas. Enquanto uma atividade de estudo estrutura-se com base em propósitos e conteúdos delimitados, a de aprendizagem encontra-se em todas as atividades corriqueiras do ser. Prezar pelo uso da primeira é incluso ato político, manifestação do reconhecimento da complexidade do processo de ensino e aprendizagem em oposição aos argumentos que descrevem o aprender intrínseco às capacidades da criança, desvalorizando o exercício dos profissionais da educação (Davidov, 1988).

Aiub (2021) explica que para o aprendizado de uma nova língua é mister um encontro com marcadores históricos da anterior. Quando um estudante entra em contato com os novos aspectos comunicativos reporta-se ao acumulado prévio que

possui para constituir sentidos. É importante lembrar que não se trata de imprimir velhas atribuições, mas de produzir novas com respaldo, visto que a relação do indivíduo com cada língua não se mantém idêntica.

Acrescenta-se o conceito de *ação* que, apesar de não ser foco de atenção para Vigotski, é descrito por Leontiev (2004) em contraposição ao de atividade - conceito último que ambos demonstram preferência em se debruçar dada sua relevância. A atividade é explicitada pelo último autor como de maior complexidade visto que satisfaz um motivo do ser, já a função da ação é meramente responder ao motivo da atividade. Zanella (2004) cita que apesar da ação estruturar o psiquismo humano, a atividade é que transcende, expande o potencial de leitura e intervenção.

Assim, a conscientização dos objetos de estudo pelas crianças e adolescentes implica na relação do sentido pessoal da atividade com o *motivo* da atividade, o desencadeador da atitude, bem como o *fim*, o propósito imediato orientador da ação. Vigotski (1978) ilustra os conceitos com a situação de uma atividade de estudo, uma leitura. Quanto aos seus motivos, hipoteticamente poderia ser o puro alcance de uma nota dita boa ou o preparo para o futuro profissional; e o fim a assimilação do conteúdo escrito.

Os motivos podem ser associados às suas gêneses como *motivos geradores de sentido* (pessoal) ou motivos realmente eficazes, e *motivos estímulos* (externo) ou motivos apenas compreensíveis. É justamente na direção do primeiro grupo de motivos, da esfera pessoal, que este estudo se focaliza. Nas pesquisas sobre o sentido atribuído o motivo gerador sempre deverá ser contemplado, no entanto os externos são entendidos como meros sinalizadores, impulsionando negativa e positivamente, porém sem caracterizar sentido próprio. É em respeito a estes fatos que a presente investigação se inclina a focar no estudo dos motivos pessoais para subsidiar práticas pedagógicas em acórdância (Vigotski; Luria; Leontiev, 2016).

Em termos de sucesso do processo de ensino e aprendizagem, Littlewood (2006) aposta na efetividade da motivação intrínseca para quando comparada às recompensas externas, como concessões de passeios e presentes, ou estratégias punitivas. Algumas pressões quanto aos motivos expressamente objetivos de se aprender o inglês e às notas dos estudantes, ao invés da formação humana deles, podem despertar preocupações. Na contramão, defende-se o ensino de línguas em prol de uma formação cultural. Lemes (2019) fomenta a evolução crítica dos seres humanos falantes de mais de uma língua, capazes de em primeiro lugar respeitar e valorizar a cultura de origem para então conhecer outras.

Orlando (2021) também valoriza a oportunidade de reflexão sobre os próprios costumes diante de novos, abordando as aulas de inglês como ambientes ricos para debates da ordem da cultura, identidade e discurso. Porém, a autora vai além, delineando temas que perpassam as aulas e são dignos de serem trabalhados, como a luta antirracista e o estabelecimento de relações afetivas positivas com as línguas estrangeiras. A afetividade ganha força em sua produção, em um contexto amplo de educação linguística crítica, onde a dimensão cognitiva não pode ser sobreposta às emoções e sentimentos do educando, sob pena de manutenção da desigualdade social.

Em vias de conclusão, frisa-se o versar sobre o afeto como pauta que preserva a cientificidade da Pedagogia. Fávero e Consaltér (2018) acreditam que o reconhecimento dos processos formativos dos professores não é questionável quando abordados os sentimentos, supondo uma devoção ou vocação inata deste profissional. Valida-se a abordagem dos autores, que se mantêm distantes da Pedagogia do Afeto ou Amor, da rasa interpretação desses como veículos auto suficientes para o processo de ensino e aprendizagem.

A presente produção científica pactua com Carneiro e Costa (2021), estudo em que afetividade é atrelada à empatia e juntas são apontadas como primordiais para uma educação mais assertiva. Nesta, o profissional professor - aquele que dispõe de formação, preferencialmente continuada - é capaz de construir uma relação saudável com seu alunado, a ponto de erradicar comportamentos de coerção. Com o cuidado aos afetos dos estudantes pode ser observada menor resistência destes às atividades propostas e menor incidência de comportamentos imprevisíveis e de difícil manejo. Na área de educação linguística, Quast (2003) nota a presença de outros repertórios conhecidos anteriormente como aposta para o envolvimento dos afetos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, em tempo, inclui-se a valorização da língua materna para promover a segurança dos estudantes e evitar frustrações desnecessárias, uma vez que tende a facilitar a trajetória de ensino e aprendizagem.

3 Considerações finais

Para fins de conclusões, sugere-se uma aproximação voltada para o pensar do estudante sobre o aprendizado. Distancia-se da preocupação com o que os responsáveis por ele pensam sobre o papel da escola, atenção especialmente comum a alguns

contextos de educação privada, onde por vezes parece ser estabelecida uma relação de compra e venda com os pais, que se tornam os consumidores finais da mercadoria ensino (Scheifer, 2009).

Ao centrar-se no discurso dos estudantes, sob hipótese alguma há a intenção de diminuir ou descartar a complexa rede de influências que recai sobre estes. Conforme sustenta Bronfenbrenner (2011) em seu olhar ecológico dos fenômenos, para a compreensão do desenvolvimento humano é preciso o estudo interacional do processo, da pessoa, do contexto e do tempo. Sua abordagem é organizada em quatro sistemas, iniciando pelo microsistema das relações face a face do cotidiano, onde o sujeito passa a maior parte do seu tempo e recebe influências capazes de promover mudanças de comportamento, além do próprio desenvolvimento. No mesossistema tais microsistemas são sobrepostos, colocados em conexão, afinal estamos expostos à diversos ambientes e esta somatória delinea nossos contornos.

Os dois contextos seguintes têm em comum o fato de não serem imediatos, mas imprimem traços ainda que o sujeito não esteja inserido de fatos neles. No exossistema dois ou mais ambientes se engrenam e contribuem para o desenvolvimento humano, ainda que o indivíduo não esteja inserido em ao menos um desses. Por fim, o macrossistema reúne todos os anteriores de uma determinada cultura ou estrutura social, que proporcionam experiências similares aos que as compõem. São colocadas em confronto as crenças, recursos, oportunidades, modo e trajetória de vida, bem como suas possíveis mudanças. Um exemplo cabível para este estudo seriam as políticas, educacionais e linguísticas, que descortinam possibilidades a partir dos serviços propostos.

A localização dos participantes envolvidos em processos contextuais e interações temporais é uma das preocupações da presente revisão bibliográfica, sendo os sujeitos em si o eixo primário. Uma explicação auxiliar para o ecossistema de Bronfenbrenner (2011) pode ser fornecida a partir da Gestalt, teoria do psicoterapeuta e psiquiatra Fritz Perls que versa sobre os conceitos de figura e fundo, bem como a necessária harmonia entre ambos para o funcionamento saudável do indivíduo (Orgler; Lima; D'acri, 2012). Ao aproximar este referencial do campo educacional Morais e Brito (2018) concluem sobre a contribuição das práticas pedagógicas ampliadas para além do recorte do estudante que se apresenta em sala de aula, contemplando todo o seu meio, o seu fundo.

Em conclusão, Miras (2014) auxilia na síntese do processo de ensino e aprendizagem à luz da THC como uma somatória de dois grupos de fatores. Os interpessoais, como a relação entre estudantes, desses com o professor e de ambos com as condições concretas: instalações físicas, organização das salas de aulas, metodologia didática, atividades avaliativas, legislações e políticas. Intrapessoalmente, as atribuições de causa aos olhos do estudante como externas ou internas e os sistemas do eu: autoconceito, autoconceito acadêmico e *eus* possíveis.

Na perspectiva da THC, a proposta para o educador seria embasar o seu fazer a partir de situações pertinentes aos estudantes, promovendo a dignidade, a coragem e a autoconfiança destes - sentimentos e emoções que são validados neste recorte teórico de tese, mas que não tem seu espaço limitado à faceta das teorias, estendendo-se sua relevância maior às práticas pedagógicas.

Almeja-se que o estudo que se encerra com as presentes conclusões encontre sua continuidade nas práticas pedagógicas, no campo científico e nas políticas públicas educacionais. Ao abordar os sentidos expressos por estudantes, estima-se que o conhecimento e a promoção de tal atribuição conduza ao ensino integral e humanizador de línguas segundo a perspectiva das próprias crianças e adolescentes. Como desfecho, postula-se que à construção de sentidos para o inglês atrelam-se as condições intrapsíquicas dos sentidos pessoais e os padrões interp-síquicos, revelados nos significados sociais do contexto sociocultural, ou seja, nas práticas pedagógicas e políticas públicas (representadas por leis e documentos orientadores).

4 Referências

ANDRADA, Paula Costa; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Atuação de psicólogas (os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 39, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/qjCZv6PcbjtT5kckk6YPkpg>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. 2011. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2014000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 28 jun. 2025.

AIUB, Giovani Forgiarini. O processo de aprendizagem de língua estrangeira e seus efeitos na constituição subjetiva. *Revista Linguagem & Ensino*, 2021, vol. 24, no 3, p. 554-565. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/20051>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. A escola. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, v. 3, n. 3, p. 77-99, 2011. Disponível em: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8638/9502>. Acesso em: 06 jun. 2025.

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. *Sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem de inglês por estudantes das redes pública e privada da educação básica de Guarapuava - PR e a relação construída entre as práticas pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular*. 2025. Orientadora: Cibele Krause-Lemke. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Guarapuava, 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. A teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. In: BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed Editora, 2011.

CAETANO, Luciana Maria; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo. A relação escola e família: reflexões teóricas. In: CAETANO, Luciana Maria; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo. *Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança*. São Paulo: Paulinas, p. 1-40, 2014.

CARNEIRO, Heloísa Javorski; COSTA, Mariana Furio da. Afetividade como fator de motivação nas aulas de inglês para crianças: Propostas de atividades. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; JUSTINA, Olandina Della (Orgs.). *Línguas adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021.

CANAGARAJAH, Suresh. Decolonization as pedagogy: a praxis of 'becoming' in ELT. *ELT Journal*, v. 77, n. 3, 2023.

CORREIA, Eanes dos Santos; SILVA, Veleida Anahi; NASCIMENTO, Willdson Robson; CHARLOT, Yan Capua. A unidade dialética ensino e aprendizagem: um processo não linear. *Revista Internacional Educon*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1223/1048>. Acesso em: 29 jun. 2025.

COSTA, Débora de Souza. *A língua inglesa na educação infantil*. 2016. Orientador: Edson Carvalho Guedes. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia - UFPB, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1973>. Acesso em: 02 jun. 2025.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la Educación Escolar*. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou, Rússia: Editorial Progreso, 1988.

ERLO, Daniela Lopes; GREGOLIN, Isadora. Relato de experiência de ensino remoto de inglês para crianças. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET) e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED)*. São Carlos: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1741>. Acesso em: 02 jul. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. Pedagogia do afeto e a banalização da formação continuada de professores: uma análise da literatura de autoajuda nos processos formativos. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 13, n. 2, p. 394-411, 2018. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6292>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2020. *E-book*.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KRAMSCH, Claire. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The modern language journal*, v. 98, n. 1, 2014.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires, Argentina: Ciencias del Hombre, 1983.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEMES, Loreci. *A importância do ensino da língua inglesa desde as séries iniciais nas escolas do campo*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, IFC, Abelardo Luz, 2019. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/Loreci-Lemes.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LITTLEWOOD, William. Second Language Learning. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Ed.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2006.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FERNANDES, F. *Marx e Engels: História*. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MIRAS, Mariana. Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la Educación Escolar*. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

MORAIS, Fabiana S. L. BRITO, Sislândia M. F. Possibilidades de uma metodologia de ensino fundamentada na gestalpedagogia. In: BIÉ, Estanislau F; SILVA, Maria S.; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Orgs.). *Fazer Educativo - Didática: os significados do fazer da docência e processos avaliativos na perspectiva de qualidade na educação*. 13 v. Porto Alegre: Editora FI, 2018. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_e7c04778605347b9aae2eae93eb7b505.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 2011, vol. 23, p. 477-485. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/mYNCmXkpFG4gKdXG6Tp5NLF/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 28 jun. 2025.

ORGLER, Sheila; LIMA, Patrícia; D'ACRI, Gladys (Ed.). *Dicionário de Gestalt-terapia: gestaltês*. Summus Editorial, 2012.

ORLANDO, Isabela Ramalho. Línguas indígenas em pauta na aula de inglês: possibilidades para uma educação linguística crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 30-42, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463>. Acesso em: 22 jun. 2025.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed. Editora Appris, 2021.

QUAST, Karin. Língua materna e aprendizagem de línguas estrangeiras: recurso mediacional ou interferência? In: CASTRO, Solange T. Ricardo. *Pesquisas em Linguística Aplicada: Novas contribuições*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

RAMOS, Rosinda C. G. O professor refletindo sobre necessidade e objetivos no ensino de inglês para alunos da rede pública. In: CASTRO, Solange T. R. Pesquisas em Lingüística aplicada: Novas contribuições. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

RUBTSOV, Vitaly V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BERNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artmed, p. 129-137, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de língua estrangeira para crianças-entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 48, p. 197-216, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. 2. ed. Madri, Espanha: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Edição revisada e expandida. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. The problem of the environment in pedology. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *LS Vygotsky's Pedological Works: Volume 1. Foundations of Pedology*. Singapura: Springer, p. 65-84, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 2004, vol. 9, p. 127-135. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/7fQH8GfwqJ7HKCjKtDZJrQd/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.

Recebido em julho/2025

Aprovado junho/2026