

## A Relação Professor-Aluno-Livro Didático e Aprendizagem de L2

*Maria da Graça GOMES PAIVA - UFRGS*

**“En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje... nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.”**

*(Vygotsky, 1978:138-9)*

**“Knowledge of anything and the learning of anything is an interpersonal matter”.**

*(Michael Breen & Christopher Candlin , 1988)*

**“Empregar conscientemente a mediação social implica dar educativamente importância não só ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (o que se ensina e com que) mas também aos agentes sociais (quem ensina) e suas peculiaridades.”**

*(Marta K. Oliveira, 1991)*

## Introdução

Segundo Richard-Amato<sup>1</sup>, pesquisas recentes parecem indicar que a interação envolvendo “full two-way communication” (comunicação em via dupla total) é a melhor maneira de negociação de significados e, por extensão, de aquisição de uma língua-meta (1988:32). O termo “two-way communication”, prossegue a autora, foi tomado por empréstimo de Burt and Dulay<sup>2</sup> que dividem o processo de comunicação em três estágios, a saber: processo de uma via (i.e. o aluno recebe o insumo mas não explicita nenhum enunciado); processo parcial de duas vias (i.e. o aluno responde oralmente na L1 ou através de gestos); e o processo em via dupla total (i.e. o aluno dá uma mensagem e responde na língua-meta às mensagens dos outros).

A busca de uma *abordagem interacional*, portanto, parece ser uma preocupação não só de especialistas, professores e pesquisadores contemporâneos – em particular, na área de aquisição de uma língua – mas também de especialistas preocupados em melhor desvelar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento biológico do ser humano, tendo a educação como mediadora entre o homem e a sua cultura ou contexto social – como é o caso de Liev S. Vygotsky (Vygotsky:1896-1934).

O presente trabalho objetiva rever a relação professor-aluno-livro didático e a questão da aprendizagem eficaz de uma língua, à luz de alguns pressupostos vygotkianos – como é o caso do seu conceito de “*Zona de Desenvolvimento Proximal*” – buscando uma melhor compreensão do processo de aprendizagem de línguas, bem como novos avanços nos atuais programas de ensino, na medida em que se enfatiza o *diálogo* ou as *negociações* entre os dois principais agentes do nicho social denominado sala de aula: o professor e o aluno.

Num primeiro momento, algumas considerações serão feitas sobre Vygotsky e alguns de seus pressupostos teóricos que certamente podem contribuir para a melhoria e eficácia do processo de ensino e de

aprendizagem de línguas. Num segundo momento, à luz de tais pressupostos, buscar-se-á uma redefinição dos papéis: professor e aluno, no contexto de aprendizagem de línguas, tomando como base diferentes metodologias de ensino – desde as mais tradicionais até as mais atuais – que subjazem os livros didáticos para o ensino de uma segunda língua. Num terceiro momento, pretende-se abordar a questão da aprendizagem *eficaz* de uma segunda língua, a partir das reflexões apresentadas nos dois momentos anteriores, seguindo-se de conclusões e/ou sugestões de encaminhamentos quanto ao tema em estudo.

Espera-se, com este trabalho, contribuir para novas reflexões no campo da aquisição de uma segunda língua, na medida em que se coloca em contato duas áreas de conhecimento das ciências humanas – no caso, a psicologia e a lingüística – preocupadas em melhor conhecer e desenvolver o seu objeto de conhecimento e de pesquisa que é o próprio ser humano e suas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, dentro do contexto sócio-histórico e cultural.

## O Pensamento de Vygotsky

A grande contribuição de Liev. S. Vygotski (Vygotsky:1896-1934) para a Psicologia Contemporânea foi a elaboração de uma Teoria sobre o “desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” também chamada de “Teoria do desenvolvimento cultural”, apresentada em sua obra “La Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores”<sup>3</sup> – escrita entre 1930 e 1931 – a qual permaneceu inédita até 1960. Por outro lado, o ambiente em que desenvolveu o seu trabalho correspondeu ao período de instalação da Revolução Soviética, onde o mundo acadêmico estava dominado pelo pensamento de Hegel, Marx, Engels e pelas teorias evolucionistas das Ciências Naturais. Vygotsky teve a mesma origem, porém com uma crescente contribuição pessoal que sua criatividade não permitia limitar.

A paixão pelo humano e a preocupação em criar uma “psicologia do homem”<sup>4</sup>, podem ser considerados, entre outros motivos, o responsável pelo reconhecimento de Vygotsky como um dos clássicos da psicologia e da ciência soviética. Para Newman et alli<sup>5</sup>, a característica fundamental de sua teoria consiste na integração do *interno* com o *externo*; ou seja, ela não se refere nem à mente nem às relações entre estímulo e respostas oriundas do externo, mas da relação dialética entre o interpsicológico (ou intersubjetividade) e o intrapsicológico (ou subjetividade do indivíduo) e as transformações decorrentes de tal relação.

Ao associar o homem ao seu contexto cultural (i.e. concebia o homem como ser biológico e cultural), Vygotsky constrói a sua teoria, na nossa percepção, sobre três pilares básicos, a saber: a história (filogênese do sujeito), o social (ontogênese do sujeito) e a cultura (como este ser social interage com seus pares neste seu percurso individual como ser no mundo), na medida em que busca descrever a natureza dos *processos psicológicos superiores* no ser humano (i.e. o seu pensamento, os seus mecanismos intencionais, as suas ações conscientemente controladas, a sua vontade, sua metacognição). A educação, à luz da teoria Vygotskiana, exerce um papel de mediação entre o ser humano e sua cultura, na medida em que propicia espaços para a interação e a construção de conhecimento oriundo das relações interpessoais (eu e o grupo) e intrapessoais (eu comigo mesmo) – através de uma ferramenta fundamental no processo de comunicação que é a própria linguagem – e de ferramentas culturais que mediam tais interações entre os sujeitos e as suas relações com o mundo físico. Para Bruner<sup>6</sup>, “a principal premissa da formulação de Vygotsky era a de que o homem estava sujeito do jogo dialético entre a natureza e a história, entre suas qualidades como criatura da biologia e como produto da cultura humana.”

Dentre as grandes inovações propostas por Vygotsky, com referência à questão da aprendizagem, encontra-se a concepção de que a mesma:

“(...) é um processo construído durante toda a vida do indivíduo, não estando pronto quando do seu nascimento (visão inatista),

nem sendo adquirido de forma passiva em virtude da ação unilateral do meio (visão comportamental)”<sup>7</sup>

Nesse sentido, por considerar que cada pessoa é única e responsável pela construção do seu conhecimento, bem como da sua própria cultura, e, por extensão, difere dos seus pares nesse processo – revelando-se também um aprendiz diferenciado dos outros – Vygotsky entende que aprendizagem escolar não é decorrência da adequação do ensino ao estabelecimento de determinadas faixas etárias de desenvolvimento mental (ou níveis de desenvolvimento, segundo Piaget) mas, na verdade, constitui-se num elemento que precede aquela. Nas suas próprias palavras,

“aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”<sup>8</sup>

## Zona de Desenvolvimento Proximal

Considerando-se que qualquer aprendizado da criança inicia-se bem antes da idade escolar e que, portanto, cada uma delas já traz consigo uma história prévia de aprendizagem informal, Vygotsky afirma que tanto o aprendizado como o desenvolvimento mental do ser humano “estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”<sup>9</sup>. Em outras palavras, crianças que apresentam níveis semelhantes de desenvolvimento mental (dentro de um grupo da mesma faixa etária) numa sala de aula, apresentam capacidades distintas de aprendizado e de resolução de problemas, sempre que o professor lhes ofereça diferentes alternativas e/ou pistas quanto a como encarar a questão. Partindo desses pressupostos, Vygotsky formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo o autor, essa define-se como

“(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado

através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”<sup>10</sup>

Uma leitura reflexiva do conceito de ZDP pode nos remeter às seguintes conclusões preliminares:

- o professor deve auxiliar o aluno a *construir* o conhecimento; (apoio temporário, retirado quando desnecessário)
- deve ocorrer um processo de *transferência progressiva de controle* (do professor para o aluno) da atividade e da aprendizagem;
- a criação da *competência* ocorre antes da execução da tarefa;
- constitui-se no espaço de negociações sociais;
- é o lugar onde professor e aluno se *apropriam* da compreensão do outro;
- *não* se define com transmissão mecânica dos componentes de uma tarefa (por parte do professor) para aquele que a executa (o aluno);
- a tarefa de sala de aula deve desenvolver-se de forma *interativa* desde o primeiro momento.
- sala de aula torna-se o espaço de “múltiplas zonas de desenvolvimento proximal.”
- a dinâmica do processo ensino-aprendizagem se divide em, pelo menos, três etapas: o professor e o aluno iniciam fazendo uma tarefa juntos; o professor desempenha a maior parte da tarefa e o aluno desempenha um papel menor; gradativamente, o aluno vai sendo capaz de fazer mais até que, por último, pode realizar toda tarefa sozinho.

Cabe salientar também que, para Wertsch & Stone<sup>11</sup>, o conceito de ZDP foi elaborado para explicar duas questões da Psicologia da Educação: a avaliação das habilidades cognitivas da criança e a avaliação das práticas instrucionais. Nesse sentido, Newman et alli<sup>12</sup> salientam que a ZDP

revela-se de grande contraste com relação a uma abordagem tradicional de processos de aprendizagem, na medida em que as duas concepções apresentam enfoques distintos quanto à avaliação do progresso do aluno e de suas habilidades. Numa perspectiva tradicional, a competência se mede através da realização satisfatória de uma tarefa em um momento determinado. Contudo, se o objetivo é avaliar a atuação individual de cada aluno, a ZDP suscita um enfoque diferenciado. Para os autores, ao invés de se propor uma tarefa aos alunos e medir até que ponto a realizam com maior ou menor grau de sucesso, devemos observar quanto e de que tipo de ajuda necessitam para concluí-la de forma satisfatória. O que está em jogo, portanto, é uma avaliação mais dinâmica (e não de forma isolada) do sistema social formado pelo professor e pelo aluno para determinar o quanto de progresso ocorreu. Nas palavras de Vygotsky,

“Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato: nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.”<sup>13</sup>

A questão que se coloca agora é: em que medida o conceito de ZDP se aplica ao campo da lingüística, em particular, ao campo da aquisição de uma segunda língua?

Segundo Amato<sup>14</sup>, embora Vygotsky – assim como Chomsky – “não tenha se referido especificamente à pedagogia do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua, ele certamente formulou idéias sobre aprendizagem e desenvolvimento nas crianças, que apresentam importantes implicações quanto ao ensino de uma L2 e à questão da formulação de insumo de excelência (optimal input) para os alunos”. Considerando-se que o homem influi sobre os outros homens mediante a linguagem e que esta, por sua vez, se caracteriza como sendo a “chave com a qual é possível abrir o quadro interno de sinais”<sup>15</sup> de seu semelhante – no caso, a criança – dentro do contexto sócio-cultural em que se

estabelecem as relações e interações sociais, o papel do professor revela-se de fundamental importância na relação professor-aluno, em particular, no ensino e na aprendizagem eficaz de uma língua estrangeira ou uma segunda língua. Antes de nos determos nas implicações propriamente ditas, nos parece necessário rever, através de diferentes abordagens de ensino, como esta relação tem sido estabelecida e enfatizada nas ferramentas (termo emprestado de Vygotsky) oriundas do ambiente externo que, no caso, são os materiais instrucionais em geral, e o *livro didático*, em particular.

### A Relação Professor-Aluno-Livro Didático e L2

Embora a pesquisa em aquisição de segunda língua (*second language acquisition*) date somente de três décadas atrás, tanto Ellis<sup>16</sup> quanto Klein<sup>17</sup> afirmam que já existe uma variedade significativa de “teorias, modelos, leis, abordagens e princípios” sobre como o aluno constrói o seu próprio sistema de regras lingüísticas (*learner’s system of rules*); algumas buscando descrever as diferentes etapas do processo e outras tentando explicar o que, como e porquê o aluno aprende um novo sistema lingüístico. Desdobradas em diferentes metodologias de ensino de idiomas, as referidas teorias têm chegado ao conhecimento e preparo do professor através dos livros didáticos, cuja retrospectiva histórica é apresentada a seguir de forma sintética.

O contexto escolar de ensino de 1º e 2º graus, principalmente o das escolas da rede oficial e o de algumas particulares, ainda hoje constitui-se em ambiente favorável para a implantação de uma abordagem tradicional de ensino de segunda língua. Tendo como referencial teórico a concepção de que o cérebro desenvolve-se por meio de exercícios e que, portanto, “quanto mais se pratica mais se aprende”, a aprendizagem em geral é considerada satisfatória se os alunos conseguem traduzir, decorar vocabulário e regras gramaticais na língua-meta, sendo o seu desempenho medido uniformemente por estratégias de avaliação de natureza

quantitativa. Nesse contexto, como em outros tradicionais, a relação professor-aluno é totalmente assimétrica e muito mais de natureza monológica do tipo *one-way communication*, segundo Dulay. Estratégias semelhantes podem ser observadas nos materiais que enfocam o Método Direto. Durante os primeiros meses de aprendizagem, os alunos somente aprendem a produzir e discriminar sons através de transcrições fonéticas, pois a preocupação é com a possível interferência da língua materna. A concepção de aprendizagem de línguas implícita é a de que é possível explicar a língua estrangeira através dela própria – via exemplificação, paráfrases, equivalências semânticas, etc. Outra grande influência nos processos de aprendizagem foi a concepção behaviorista, característica dos materiais instrucionais publicados antes da década de 1960, embora ainda predominante em materiais de publicação recente. Na sua concepção, aprendizagem é um processo mecânico, externo ao indivíduo, cujas condições observáveis são: estímulos, respostas e reforços. Por conseguinte, a fala é anterior a escrita, sendo o professor e as fitas magnéticas os modelos a serem imitados pelos alunos (metodologia audio-lingual), não sendo permitido ao aluno a possibilidade de desenvolver sua criatividade (a nível intrapessoal), nem mesmo a possibilidade de construir a sua interlinguagem (*interlanguage*) dentro do processo ensaio-erro. Em abordagens subsequentes – como é o caso da audio-visual e da audio-oral, consideradas como “a segunda geração do método direto”<sup>18</sup> – pouca ênfase continua a ser dada ao contexto sócio-cultural em que a aprendizagem do aluno se desenvolve. A língua, concebida como algo exterior ao aluno, independe daquele que a fala e daquele que a aprende, podendo nesse sentido ser apreendida de forma uniforme por todos. A relação assimétrica é mais uma vez enfatizada, na medida em que o professor é aquele que detém o poder discursivo, o dono do saber que transmite a informação para aqueles que não sabem, no caso, os alunos. Há uma direcionalidade e uma verticalidade no processo que impedem a liberdade de expressão e de pensamento criativo do outrem.

Sintetizando os diferentes papéis assumidos pelo aluno – ao longo dessas abordagens tradicionais de ensino de L2, – Carneiro<sup>19</sup> faz as seguintes colocações:

“O desenvolvimento histórico das diversas metodologias (...) permite ver que em cada uma delas o aprendiz é levado a assumir diferentes papéis. Para a metodologia tradicional, ele é principalmente um decifrador, uma vez que não precisa realmente se apropriar da língua estudada. Na metodologia direta, ele assume o papel de “*respondedor*”, visto que o professor, detentor do saber, tem o papel mais ativo. Para o audioralismo, o aprendiz toma as características de um *robô*, pois basta que se repita mecanicamente o que lhe é ensinado, sem fazer uso de sua criatividade. O audio-visual irá transformá-lo, cada vez mais, em um *ator*; à medida que o aprendiz imita as personagens estrangeiras, com elas se identifica; ele se apropria da linguagem destas e, finalmente, da própria personagem”. (grifos da autora)

Mais recentemente, como reação às concepções mais tradicionais de ensino de L2 – onde é desprezado o caráter social da linguagem – surgiu a abordagem funcional ou comunicativa das línguas. Partindo de novos pressupostos teóricos – mais no campo da pragmática – enunciativa, da sociolingüística, entre outros – lingüistas, como Bakhtin<sup>20</sup>, buscam resgatar esse papel social, ao afirmar que:

“(...) a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações”. (grifo da autora)

O aprendiz passa a ser um sujeito ativo no processo de comunicação, sendo a fala anterior – de caráter monológico – substituída pela fala dialógica, estabelecendo-se uma perspectiva dialética no discurso comunicativo, na medida em que o indivíduo se constrói numa relação de alteridade, num jogo de contraposições enunciativas. O novo papel a ser assumido pelo aprendiz é o de sujeito enunciador, cujo aprendizado deve lhe propiciar condições para que:

- passe a ocupar efetivamente um lugar no ato de comunicação de que participa;
- seja capaz de organizar um sistema de posições que lhe permita representar pelo discurso o que ele quer e precisa significar;

- esteja apto a comparar um sistema de posições, constituído por um interlocutor, com o sistema de lugares que ele, do seu ponto de vista, consegue enxergar;
- disponha dos meios lingüísticos suficientes para poder dizer o que sente e como sente enquanto não-nativo.<sup>21</sup>

A grande revolução que se opera no campo da pedagogia de línguas é oriunda desta percepção de uma outra função da linguagem: a sua função comunicativa, operacionalizada dentro de um contexto sócio-cultural. A partir da década de 80, tanto a seleção como a produção de materiais instrucionais, bem como os procedimentos pedagógicos de sala de aula (incluindo-se aí a questão interacional professor-aluno, aluno-aluno) procuram favorecer tanto a competência gramatical como a competência comunicativa. Há uma preocupação em se trabalhar a L2 não mais dentro de uma metodologia fechada, a fim de que uma comunicação mais espontânea ocorra.

Na medida em que se passa a considerar a língua como objeto de apropriação social, onde as novas tendências nas pesquisas lingüísticas são de natureza interdisciplinar (i.e. lingüística, sociologia e psicologia começam a ser postas em contato, além de outras áreas de conhecimento como: pragmática, análise do discurso, etnografia da comunicação, entre outros) parece-nos propício apresentar – no presente estudo – os referenciais vygotskianos supra-citados, na tentativa de melhor elucidar que processos ocorrem na relação professor-aluno quando se estabelece como meta uma aprendizagem eficaz de L2, o quê constitui o terceiro momento do trabalho.

### Algumas Considerações sobre Aprendizagem Eficaz de L2

A análise das sete teorias de aquisição de L2, propostas por Ellis<sup>22</sup>, nos permitiu delinear – com respectiva clareza – alguns aspectos convergentes entre elas, a saber:

- a) as diferentes teorias dão maior ênfase à forma do que à função da linguagem (a questão da comunicação somente aparece em duas teorias, Modelo do Monitor e Modelo da Competência Variável); a preocupação maior é em formar hipóteses e testá-las em relação à maneira como o aluno desenvolve seus conhecimentos internos da gramática e não tanto na maneira como ele competentemente as utiliza na sua comunicação (o que Vygotsky denominaria de linguagem intrapessoal);
- b) ao buscarem respostas para o processo de desenvolvimento das estruturas morfo-sintáticas da linguagem, os autores das referidas teorias tentam estabelecer níveis regulares de aptidão lingüística, porém sempre a partir da ótica da forma. O elo forma-função, segundo Ellis, ainda está para ser estabelecido, desde que sejam acrescentados à lista dos componentes básicos de qualquer teoria – o léxico e as habilidades pragmáticas características do uso da língua-meta em situações reais de comunicação; ou seja, a função social da linguagem.
- c) o processo de aquisição da gramática tende a ser descrito de forma fragmentada, perpassando tanto para o educador como para o aluno, a idéia de que todo o aprendiz desenvolve sua gramática de forma não integrada, não concomitante com as demais estruturas.
- d) via de regra, o enfoque apresentado nas diferentes teorias encontra-se centralizado nos mecanismos *internos* do aluno (mesmo que o insumo seja externo), de forma linear e/ou longitudinal (e não circular ou dialética, como propõe Vygotsky).

Para finalizar, parece-nos relevante salientar ainda que nenhuma das teorias apresenta uma explicação que leve em conta a construção do conhecimento pelo aluno, integrando seu processo de desenvolvimento intelectual ou cognitivo com o seu processo de aprendizagem.

Para Vygotsky, desenvolvimento cognitivo do indivíduo é sinônimo de processo de aquisição da sua cultura, onde o individual e o social são elementos constitutivos de um sistema único de interação. Por conseguinte, pensamento e linguagem são sinônimos; pela sua dinamização inerente, pensamento é também *ação*, pois – segundo Vygotsky – “a consciência humana tem um caráter social; é uma consciência social que se forma na comunicação.” Uma linguagem social, portanto, é internalizada sob a forma de um diálogo interior, gerando pensamento e planejamento de ações no indivíduo. Visto nesta ótica, a *questão funcional da linguagem* parece se fazer mais presente na proposta de Vygotsky de uma “psicologia do homem”, do que nas teorias de aquisição de L2 mencionadas na introdução do presente trabalho.

Um segundo aspecto a salientar é a contribuição de Vygotsky quanto à importância das vivências culturais no desenvolvimento cognitivo do indivíduo fora do contexto da instrução formal previamente estabelecida e planejada. A importância do conhecimento prévio do aluno (ou seja, o seu desenvolvimento real; o que ele já sabe ou traz consigo para a sala de aula) adquire especial relevância nos pressupostos vygotkianos.

O terceiro aspecto se refere ao papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no processo de ensino e de aprendizagem que traz implicações novas quanto ao papel do professor: não mais de centralizador e de modelo a ser imitado, mas como agente promotor de mudanças, num projeto “em parceria” quanto ao desenvolvimento cognitivo do aluno. “Ensinar”, portanto, define-se como “algo mais do que oferecer um modelo para respostas espontâneas”.

O “ir além”, numa perspectiva prospectiva, é o que, em essência quer propor Vygotsky ao criar o conceito de ZDP, visando uma aprendizagem autônoma e eficaz. Segundo Cunha<sup>23</sup>, Vygotsky

“propôs tarefas que estavam além das possibilidades reais do sujeito, de maneira que essas tarefas não seriam cumpridas

**mecanicamente. Ele queria constatar se esses estímulos auxiliares transformavam-se em instrumentos de mediação. Esses estímulos auxiliares serviam para guiar o aprendizado ao nível potencial do sujeito. A observação de que, mesmo com níveis iguais de desenvolvimento mental, a capacidade das crianças para aprenderem com a orientação do professor variava, reforçou o conceito de ZDP”.**

**Por conseguinte, ao perceber o aluno como parceiro no processo de dialogação ou de negociação – dentro da abordagem comunicativa no ensino da L2 – o professor propõe tarefas interativas em sala de aula, onde assume papéis mais discretos no gerenciamento dos trabalhos, propiciando espaços cognitivos e afetivos para que os alunos desenvolvam autodeterminação e cheguem a melhor expressar sua individualidade através das trocas interpessoais.**

## **Considerações Finais**

**“Cada indivíduo é absolutamente único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (consciência, vontade e intenção) constroem seus significados e recriam sua cultura”. Ao introduzir esta citação de Oliveira<sup>24</sup> como introdução das considerações finais quanto às implicações pedagógicas que podem ser inferidas a partir das leituras sobre a teoria sócio-histórica de Vygotsky, acreditamos ser ela reveladora de uma nova proposta educacional que vise a construção de um novo ser social, capaz de melhor interagir com sua história e com sua cultura. Vista nesta ótica, uma aprendizagem eficaz de L2 deveria enfatizar mais a função social implícita em um processo de aprendizagem de um idioma , a qual se define como elemento de mediação e de ampliação do mundo vivido do sujeito, através do aprimoramento de seu potencial cognitivo.**

**Quanto à questão pedagógica, parece-nos relevante destacar que, a viabilização de uma proposta interacional desta natureza implica na não adoção de propostas metodológicas uniformes, visto que tendem a substimar o ambiente e a origem social dos alunos, o que resultaria na não-promoção da verdadeira autonomia do aluno.**

Para finalizar, a tentativa de por em contato duas áreas de conhecimento – a psicologia de Vygotsky e a questão interacional no processo de aquisição de uma segunda língua – revelou-se de grande valia para melhor avaliarmos a nossa própria pedagogia, na medida em que nos questionamos:

*Se é que consideramos que as nossas aulas de L2 não são nem cultural e nem socialmente neutras, até que ponto elas se caracterizam por ser reveladoras de valores e de comportamentos sociais? Não seria este o verdadeiro caminho para que se desenvolva no aluno a sua autonomia através de uma aprendizagem verdadeiramente eficaz de L2?*

## Referências Bibliográficas

### Citações Introdutórias

VYGOTSKY, L.S. *La formación social de la mente*. apud PALACIOS, Jesús, CARRETERO, Mario & MARCHESI, Álvaro. *Psicologia Evolutiva; Teorias e Métodos*. Madrid: Alianza, 1984.

BREEN, Michael & CANDLIN, C. The roles of the teacher, the learners and the content within a communicative methodology. in: RICHARD-AMATO, Patricia. *Making it Happen; Interacting in the Second Language Classroom*. N.Y: Longman, 1988.

OLIVEIRA, Marta K. et alii. Mesa Redonda: Três perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. in: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (76): 57-64, fevereiro de 1991.

### No Corpo do Trabalho

<sup>1</sup> RICHARD-AMATO, Patricia. *Making it Happen; Interacting in the Second Language Classroom*. N.Y: Longman, 1988.

<sup>2</sup> BURT, M. & DULAY, H. Optional language learning environments, 1983. apud. RICHARD-AMATO, Patricia. *Making it Happen; Interacting in the Second Language Classroom*. N.Y: Longman, 1988.

- <sup>3</sup> VYGOTSKY, L.S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnico, 1987.
- <sup>4</sup> VYGOTSKIJ, L.S. Método de Investigación. in: ——. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana: Editorial Científico-Técnico, 1987.
- <sup>5</sup> NEWMAN, D. et alii *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- <sup>6</sup> BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Atica, 1988.
- <sup>7</sup> CUNHA, Wagner Moll da. *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua*. São Paulo: PUC-SP, 1992. Dissertação de Mestrado.
- <sup>8</sup> VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente; O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Michael Cole et alii (org.). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- <sup>9</sup> VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente; O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Michael Cole et alii (org.). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. pág.96.
- <sup>10</sup> ——. *ibid.* pág. 97.
- <sup>11</sup> WERTSCH, J.V. & STONE, C. A. "The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions". in: WERTSCH, J.V. (ed.). *Culture, Communication and Cognition*. N.Y: CUP, 1985.
- <sup>12</sup> NEWMAN, D. (vide ref. item 5).
- <sup>13</sup> VYGOTSKY, L.S. (vide ref. item 8).
- <sup>14</sup> RICHARD-AMATO (vide ref. item 1).
- <sup>15</sup> RIVIÈRE, Angel. *La Psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor, 1985.
- <sup>16</sup> ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- <sup>17</sup> KLEIN, Wolfgang. *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1990.
- <sup>18</sup> CARNEIRO, Vera Lúcia Teixeira. *A Abordagem Intercultural no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Recife. UFPE, 1992. Dissertação de Mestrado.
- <sup>19</sup> *Ibid.* pág. 38.

- <sup>20</sup> BAKHTIN, Mickhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- <sup>21</sup> CARNEIRO, V.L.T. (vide ref. item 18).
- <sup>22</sup> ELLIS, R. (vide ref. item 16).
- <sup>23</sup> CUNHA, W. Moll da (vide ref. item 7).
- <sup>24</sup> OLIVEIRA, Marta K. et alii. Mesa Redonda: Três Perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. in: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (76): 57-64, fevereiro de 1991.