

# RECONTEXTUALIZAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NOS ÂMBITOS GOVERNAMENTAL E ESCOLAR

Janete Teresinha Arnt \*  
Daiane Aline Kummer \*\*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é identificar princípios subjacentes a perspectivas que fundamentam concepções de aprendizagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A partir disso, verificamos possibilidades de recontextualização desses princípios em atividades de ensino de inglês em livros didáticos. A análise do documento foi realizada a partir da identificação de itens linguísticos que fizessem referência a tais perspectivas. Os resultados evidenciam um alinhamento do documento à perspectiva sociocultural e a possibilidade de uma transposição dessa perspectiva no contexto escolar a partir de atividades de livros didáticos discutidos no estudo, o que contribui para a promoção de um ensino contextualizado que estimule a conscientização do estudante.

**Palavras-chave:** Perspectivas de ensino e aprendizagem. Documento de políticas educacionais. Livro didático.

## RECONTEXTUALIZATION OF LEARNING CONCEPTIONS IN GOVERNMENTAL AND SCHOOL AREAS

**Abstract:** The aim of this paper is to identify principles underlying the perspectives that are the basis of learning concepts in the National Curriculum Guidelines for High School (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). From this, we verified possibilities of recontextualizing these principles in English teaching activities in textbooks. The analysis of the document was carried out based on the identification of linguistics items that referred to such perspectives. The results show an alignment of the document with the sociocultural perspective also the possibility of transposing this perspective in the school context through textbook activities discussed in the study. This contributes to the promotion of a contextualized teaching that stimulates student's awareness.

**Keywords:** Teaching and learning perspectives. Educational policy document. Textbook.

## Introdução

Diferentes perspectivas de aprendizagem permeiam as práticas educacionais nos âmbitos acadêmico, governamental e escolar. Essas perspectivas influenciam diretamente as atividades envolvidas em cada um desses âmbitos, sendo necessário reconhecer aquelas que subjazem cada contexto, com vistas a uma participação consciente e informada em cada um deles.

A identificação de como as concepções de aprendizagem são materializadas e influenciam cada uma das esferas (governamental, acadêmica e escolar) pode ser realizada a partir de uma análise dos textos produzidos em suas práticas. Desse modo, ao analisarmos os documentos de políticas educacionais, podemos averiguar

quais perspectivas de aprendizagem subjazem o discurso governamental; já ao analisarmos materiais didáticos, podemos identificar quais perspectivas subjazem uma parte da prática escolar, não necessariamente a visão dos professores.

A questão que nos intriga, e que parece ser uma preocupação comum entre pesquisadores da Linguística Aplicada, é a transposição de concepções de aprendizagem para as políticas educacionais e para a prática pedagógica. Este estudo volta-se especificamente para o modo como ocorre a recontextualização de concepções de ensino e de aprendizagem nos documentos de políticas educacionais e em atividades didáticas voltadas para o ensino de língua inglesa. Esse exercício constitui um importante desafio no atual processo de redesenho de currículos para ensino de língua inglesa adicional.

A partir desses pressupostos, os objetivos deste trabalho<sup>1</sup> são 1) identificar evidências de concepções de aprendizagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012 [BRASIL, 2012]), e 2) verificar o potencial de recontextualização dessas concepções em atividades de ensino de língua inglesa propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go* (TAVARES; FRANCO, 2013a,b,c), aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

## **1 Pressupostos teóricos**

Os diferentes âmbitos que regulam as práticas educacionais são perpassados por concepções de aprendizagem que são embasadas em perspectivas como a behaviorista, cognitivista e sociocultural (também referida como cognitivismo social). Apesar de serem originárias de diferentes áreas do conhecimento, tais como biologia e psicologia, as perspectivas de aprendizagem oferecem contribuições significativas para o contexto educacional, por exemplo, para o contexto de ensino de línguas, subsidiando diversos métodos, abordagens e pedagogias de ensino.

A perspectiva behaviorista, defendida por teóricos como Pavlov, Bloomfield, Watson e Skinner, considera a psicologia “um ramo puramente objetivo e experimental das ciências naturais” (WATSON, 1994, p. 248), cujo objetivo é a previsão e controle de comportamentos. A partir dessa perspectiva, pode-se depreender que a concepção de aprendizagem subjacente seja a de que o aluno pode ser ‘treinado’, ‘condicionado’,

‘modelado’ a aprender mecanicamente por meio de repetição, ‘decoreba’, respostas físicas automatizadas, entre outras atividades. Do ponto de vista do ensino de línguas, encaixam-se, nessa teoria, os métodos de ensino centrados na repetição, como o método audiolingual, ou aqueles centrados na resposta física, como o *total physical response*. Em vista da realização de experimentos iniciais, principalmente com animais, e da desconsideração dos processos mentais envolvidos na aprendizagem (STETSENKO; ARIEVITCH, 2013), essa perspectiva recebe diversas críticas.

Em contrapartida aos estudos behavioristas, Chomsky, Piaget, Bruner centram seus estudos na explicação de como se dá o desenvolvimento cognitivo humano. Segundo Koch e Cunha-Lima (2004, p. 254), os cognitivistas “se preocupam fundamentalmente com aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento linguístico”. Nesse sentido, Piaget considera que a aquisição de conhecimentos está relacionada a esquemas mentais, ou seja, estruturas mentais ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam à realidade e organizam o meio (WADSWORTH, 1996; LEGENDRE, 2010a). Sendo assim, “a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento participam ambos de um mesmo processo de equilíbrio” (LEGENDRE, 2010a, p. 436), o qual leva à aprendizagem. Essa equilíbrio passaria por dois processos: assimilação e acomodação. O processo de assimilação é definido por Ferreira (2003, p. 12) como “a acção do organismo sobre os objectos que o cercam [...]”, ou seja:

a assimilação consiste no processo de modificação dos elementos do meio, de modo a incorporá-los à estrutura do organismo. A assimilação implica que o organismo se relacione com o seu meio ambiente em função das suas próprias estruturas. (FERREIRA, 2003, p. 12).

Já a acomodação é “o processo complementar, mediante o qual o indivíduo se ajusta – se acomoda – a um acontecimento do ambiente, em função das estruturas daquele” (FERREIRA, 2003, p. 13). Portanto, aprender envolve a adequação do estudante ao ambiente, a partir da realização desses processos. Aliado à perspectiva cognitivista, Chomsky (2006) propõe que a “aprendizagem se baseia em mecanismos especializados, ‘instintos de aprender’ de determinadas maneiras” (p. 321), restringindo a aprendizagem a processos mentais de natureza biológica.

Um exemplo de abordagem de ensino de línguas que apresenta características relacionadas ao cognitivismo é a abordagem da gramática e da tradução. Essa abordagem é “dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo” (LEFFA, 1988, p. 213), por meio de “memorização” de vocabulário, “conhecimento de regras” e “exercícios de tradução” (LEFFA, 1988, p. 213). A partir desses passos, acreditava-se que o aluno adquiriria “um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio” (LEFFA, 1988, p. 214).

Uma das lacunas dessa perspectiva, em sua versão clássica, é o fato de o desenvolvimento da mente ser visto como governado unicamente por regularidades internas, ignorando a influência do contexto social nesse processo (STETSENKO; ARIEVITCH, 2013). Essa lacuna é amenizada por pesquisas que tentam relacionar aspectos cognitivos e sociais da linguagem afirmando que, ao utilizar a linguagem, os falantes mobilizam “simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 255).

Por sua vez, a perspectiva sociocultural, postulada por Vygotsky, acrescenta os aspectos sociais e históricos aos aspectos internos (psíquicos), ao propor que “pensamento e consciência não constituem características puramente internas, pois são elaborados a partir de atividades externas e objetivas, realizando-se em um ambiente social determinado” (LEGENDRE, 2010b, p. 451). Nessa perspectiva, o conhecimento consiste em “uma base biológica a ser desenvolvida e reforçada por meio da interação humana com o meio social, preenchendo/cumprindo, dessa maneira, a assim chamada, dupla dimensão: a histórica e a social” (PAIVA; FREITAS, 1994, p. 37<sup>2</sup>).

Essa dupla dimensão está relacionada ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, constituídas pelo pensamento, linguagem e intencionalidade/voluntariedade das ações e resultantes da relação entre fatores biológicos (funções psicológicas elementares - ações involuntárias, reações imediatas, automáticas) e culturais, decorrentes da história humana (LUCCI, 2006, p. 7).

No contexto de ensino, essa perspectiva, sociocultural, prevê o estudante como um sujeito sócio-histórico, dotado de conhecimentos e experiências que devem ser considerados durante os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a partir

da instrução mediada por um professor e/ou par mais experiente, o estudante pode construir conhecimentos que instiguem a atividade revolucionária, entendida como atitudes ou ações críticas, conscientes, questionadoras, reflexivas e transformadoras frente a situações discursivas opressoras. Como resultado dessas ações, espera-se que o estudante se torne protagonista, agente transformador, participante ativo e crítico da sociedade. Nesse sentido, Adamson (2004, p. 611) argumenta que o sistema de valores que subjaz à perspectiva sociocultural possui uma filosofia que problematiza a sociedade e identifica desigualdades e perversidades, e vê a educação como um meio para promover melhorias na sociedade e justiça por meio da conscientização e do empoderamento do indivíduo.

Vygotsky argumenta que essa construção de conhecimentos só ocorrerá se partirmos do “nível de desenvolvimento da criança, tal como é determinado pelos problemas que ela é capaz de resolver sozinha” e promovermos atividades que a levem “a um nível de desenvolvimento potencial, correspondente aos problemas que ela consegue resolver sob a orientação do adulto ou em colaboração com seus pares mais competentes” (LEGENDRE, 2010b, p. 459). A distância entre esses níveis de desenvolvimento é conhecida como “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), e ela pressupõe que o papel do professor seja promover atividades culturalmente significativas que levem ao desenvolvimento potencial. Portanto, o professor é visto como essencial no processo de aprendizagem, uma vez que medeia, guia e serve como referência nesse processo.

A perspectiva sociocultural está alinhada à necessidade de ir além das limitações do conceito de método e passa a propor maneiras alternativas de desenvolver estratégias de ensino. O conceito de pedagogia apresenta-se como pertinente, nesse cenário, pois

incluir não apenas assuntos pertinentes a estratégias de sala de aula, materiais instrucionais, objetivos curriculares, e medidas de avaliação, mas também uma ampla variedade de experiências históricas, políticas e socioculturais que direta ou indiretamente influenciam a educação em segunda língua. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

Diversas pedagogias de ensino de linguagens estão relacionadas à perspectiva sociocultural, tais como a pedagogia de multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012), pedagogia crítica

(CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), pedagogia de gêneros discursivos (MARTIN, 1999; MOTTA-ROTH, 2008a, b; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015). Essas pedagogias, ao sugerirem propostas que deem conta de questões específicas de cada situação, das necessidades do público-alvo, contribuem na promoção do empoderamento dos estudantes a partir da participação consciente e crítica em diferentes práticas discursivas.

Na literatura prévia, o estudo de Ticks (2005) explora como as perspectivas de aprendizagem podem ser recontextualizadas em materiais didáticos, enfatizando a importância do professor reconhecer os diferentes embasamentos teóricos, visões de língua que subjazem aos materiais escolares, a fim de identificar possíveis lacunas no processo de ensino, e contribuir para um ensino contextualizado e que dê conta das necessidades dos alunos.

Outros estudos também destacam a importância de uma consciência sobre as perspectivas de aprendizagem e as relações entre documentos de políticas educacionais e o contexto escolar, como é o caso de Duboc (2011), por exemplo. Em uma análise comparativa “das concepções de língua e letramentos” (p. 729) nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a autora identifica divergências entre diferentes concepções de letramento nos documentos. A autora (DUBOC, 2011) observa a necessidade de os professores discutirem as propostas curriculares a fim de possibilitar uma reflexão crítica acerca da sua influência e de suas perspectivas na prática pedagógica.

Tal observação é mencionada também no estudo de Amorim (2014) que investiga como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Mínimo de Língua Estrangeira da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (2012) ressignificam os apontamentos das teorias sobre linguagem de Bakhtin e de aprendizagem de Vygotsky. A análise de Amorim (2014) evidencia limitações nos documentos, no que tange ao contexto do estudante, por exemplo, o fato de sua realidade social parecer ser desconsiderada.

Sendo assim, neste estudo, pretendemos contribuir para a discussão e reflexão sobre diretrizes educacionais e sua influência na prática de ensino, especialmente no

ensino de linguagem. Na próxima seção, apresentamos a metodologia do presente trabalho.

## 2 Metodologia

Este estudo tem caráter qualitativo, uma vez que visa investigar e discutir como questões teóricas acerca do processo de aprendizagem são recontextualizadas em um documento de políticas educacionais. Além disso, exemplificamos como essa recontextualização ocorre em atividades de livros didáticos.

O universo de análise é constituído pelo documento de políticas educacionais “Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012”, o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esse *corpus* foi selecionado em virtude da recência de sua publicação (2012), com relação às diretrizes anteriores (PCNs - (BRASIL, 2000), Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), OCEM - (BRASIL, 2006).

Após identificar as perspectivas de aprendizagem adotadas nas Diretrizes Curriculares, procuramos mostrar evidências dessas mesmas perspectivas em uma coleção de livros de inglês aprovada pelo PNLD 2015 para o ensino médio. Selecionamos a coleção *Way to go* (TAVARES; FRANCO, 2013a, b, c) por ser adotada no momento de seleção na instituição de trabalho de uma das autoras deste estudo.

Os procedimentos de análise dos dados compreenderam as seguintes etapas:

a) Identificação de palavras-chave que refletem/se referem às perspectivas de aprendizagem que embasam as Diretrizes Curriculares. Esse passo tem como base o estudo de Barton (2004) que propõe um mapeamento indutivo de pistas definidas por repetidas leituras do *corpus*. As pistas são os chamados *elementos ricos em significação* que “estão associados à uma convenção de uso e de significado dentro de determinado contexto” (BARTON, 2004, p. 66). No caso deste estudo, os elementos ricos em significação estão relacionados a itens que se referem às perspectivas estudadas, por exemplo, na perspectiva behaviorista – repetição, comportamento, itens que remetam à “decoreba”, imitação; na perspectiva cognitivista – aquisição, adaptação, processos cognitivos, controle; na perspectiva

sociocultural – cidadania, transformação social, criticidade, empoderamento, contexto social e histórico;

- b) Interpretação dos dados à luz da bibliografia investigada;
- c) Apresentação de exemplos de atividades didáticas que recontextualizam as perspectivas de aprendizagem nos livros da coleção *Way to go* (TAVARES; FRANCO, 2013a, b, c) ofertada pelo PNLD.

### **3 Resultados**

A partir da análise das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2012), identificamos índices linguísticos referentes às concepções de aprendizagem baseadas na perspectiva sociocultural (38 ocorrências) e na perspectiva cognitivista (3 ocorrências), além disso, não encontramos referências à perspectiva behaviorista. Esse resultado pode ser justificado pelo processo histórico de evolução do conceito de linguagem (conseqüentemente, dos princípios subjacentes ao seu ensino) que varia de uma perspectiva de língua como sistema, enfatizando aspectos formais, mecânicos e estruturais da língua, até uma concepção contemporânea, que envolve elementos sociais relacionados ao uso da linguagem. A inexistência de elementos linguísticos relacionados ao behaviorismo (língua como sistema) indica uma afiliação do documento a uma concepção mais contemporânea de linguagem, como apresentamos na discussão teórica das demais perspectivas mencionadas.

#### *3.1 Perspectiva cognitivista*

Com relação à perspectiva cognitivista, encontramos três ocorrências, dentre as quais citamos duas<sup>3</sup>:

DOC#1 - Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):  
I - a consolidação e o aprofundamento dos **conhecimentos adquiridos** no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos”



II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se **adaptar** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2012, p. 1, grifos nossos).

O item I do excerto DOC#1 diz respeito à visão piagetiana de aprendizagem, segundo a qual o indivíduo “adquire” conhecimentos a partir de esquemas mentais resultantes dos processos de assimilação e acomodação. De acordo com Legendre, “existem estreitas relações entre a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento, entre a aprendizagem de novos saberes e a elaboração de novas ferramentas de raciocínio” (LEGENDRE, 2010a, p. 436).

Se compararmos com a perspectiva sociocultural, a ideia seria de que o ensino médio consolida e aprofunda os conhecimentos “construídos” no ensino fundamental. Nessa perspectiva, o conhecimento é tratado como algo a ser construído conjuntamente por todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos conhecimentos prévios, em vez de ser tratado como a aquisição de algo já pronto para ser consumido, como pressuposto ao empregar o termo “adquirir”.

Da mesma forma, no item II do excerto DOC#1, “adaptar” remete à perspectiva cognitivista por considerar que o indivíduo deve se “adaptar” ao ambiente, o que também está pressuposto na teoria dos esquemas mentais. Legendre explica que

[...] é graças aos obstáculos, fontes de desequilíbrio, que o sujeito vai construir conhecimentos novos. Mas ainda é preciso que esses obstáculos sejam ‘adaptados’ ao nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito” (LEGENDRE, 2010a, p. 441).

Nessa perspectiva, existe uma realidade pronta com a qual o aprendiz deve se adaptar em vez de avaliar se é condizente com seus objetivos, e transformá-la, quando for o caso.

Para exemplificar como a concepção cognitivista é recontextualizada em atividades didáticas para o ensino de língua inglesa, apresentamos duas atividades (Fig. 1) da seção de *Language in Use* (Linguagem em uso) da Unidade 1, *Studying with technology* (Estudando com tecnologia), do Volume 1 da coleção *Way to go* (TAVARES; FRANCO, 2013a, p. 25). O objetivo dessa seção, conforme os autores da coleção, é aprimorar “os conhecimentos gramaticais a partir de situações de uso da língua” (TAVARES; FRANCO, 2013a, p. 6), relacionando-os ao tema da unidade. O

conteúdo gramatical abordado na seção mencionada é o presente simples. No total, 20 atividades são propostas, algumas são abordadas a partir de textos, relacionando-os à função do presente simples de expressar fatos e generalizações, e outras são abordadas a partir da apresentação explícita de regras gramaticais. As duas atividades escolhidas para exemplificar a perspectiva cognitivista finalizam a seção (TAVARES; FRANCO, 2013a, p. 25).

**Figura 1:** Exemplos de atividades que recontextualizam a perspectiva cognitivista

**19.** Put the words in the correct order to make questions.

- a. you / surf / why / do / on the Internet \_\_\_\_\_
- b. uses / who / the Internet in your home \_\_\_\_\_
- c. of the use of the Internet in the classroom / think / do / what / you \_\_\_\_\_



**20.** Now use the questions from exercise 19 to interview a classmate.

**Fonte:** Tavares, Franco (2013a, p. 25)

As atividades 19 e 20 da Figura 1 requerem que o estudante utilize as estruturas gramaticais da língua inglesa para elaborar perguntas utilizando o presente simples a partir das explicações apresentadas na seção. A atividade 19 demanda que o estudante ordene as palavras para formar uma oração e, portanto, está centrada no código linguístico. Já a atividade 20 está focada na semântica da língua e requer que o estudante utilize a estrutura aprendida para interagir com os colegas. O foco da seção no uso da linguagem demonstra uma preocupação em relacionar a lexicogramática com a situação imediata de uso e, portanto, faz referência à perspectiva cognitivista.

A relação proposta nas atividades (Fig. 1) é um passo importante para entender a linguagem em seus aspectos linguísticos e semânticos, no entanto, outros níveis de estudo da linguagem poderiam ser explorados, tais como o gênero e o discurso, conforme aponta a proposta teórico-metodológica de gêneros discursivos (MOTTA-ROTH, 2008a,b), que contempla princípios da perspectiva sociocultural. Atividades no nível do gênero e do discurso, por exemplo, abordam os efeitos de sentido que a escolha de determinado aspecto lexical ou gramatical produz em um texto em termos ideológicos.

Apesar da referência à perspectiva cognitivista nas atividades da Figura 1, o estudo da linguagem pode ter sido expandido a outros níveis em outras seções da unidade não analisadas sistematicamente neste estudo. Adamson (2004) explica que a complexidade das realidades de sala de aula demanda o desenvolvimento de diferentes atividades que podem apontar para princípios de perspectivas distintas.

### 3.2 *Perspectiva sociocultural*

As demais ocorrências encontradas no documento de políticas educacionais remetem à perspectiva sociocultural de aprendizagem. Nesse sentido, agrupamos as recorrências em três categorias. A primeira aborda as características e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em termos de seu papel na sociedade, essa categoria nomeamos *papel social*. A segunda trata de como ocorre a apropriação dos conhecimentos no processo de aprendizagem, a qual nomeamos *apropriação de conhecimentos*. Já a terceira inclui as influências do contexto social e histórico no processo de aprendizagem, a qual referimos como *contexto social*.

Na primeira categoria, *papel social*, encontramos 18 ocorrências (100%), segundo as quais o estudante é representado como agente de transformação (6 ocorrências - 33,3%), autônomo (4 ocorrências - 22,2%), cidadão (3 ocorrências - 16,6%), protagonista (3 ocorrências - 16,6%) e crítico (2 ocorrências - 11,1%). Apresentamos alguns exemplos que ilustram essas representações:

DOC#2 - O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] participação social e **protagonismo** dos estudantes, como **agentes de transformação** de suas unidades de ensino e de suas comunidades (BRASIL, 2012, p. 7, grifos nossos).

DOC#3 - Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): [...]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia** intelectual e do pensamento **crítico**. (BRASIL, 2012, p. 2, grifos nossos).

DOC#4 - Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve:

I - garantir ações que promovam: [...] c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da **cidadania** (BRASIL, 2012, p. 4, grifo nosso).

DOC#5 - Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem: [...]

II - promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem: [...]

b - várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços (...) para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, **autonomia** e **protagonismo** social dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 8, grifos nossos).

Conforme os exemplos, notamos que o documento prevê que o estudante seja empoderado a agir a partir da constatação do seu papel na sociedade, o que é um pressuposto da perspectiva sociocultural. Por isso, são previstos o desenvolvimento da “cidadania”, da “autonomia”, do “protagonismo” e da “transformação” social, de forma que o ensino esteja voltado para uma função que vá além do desenvolvimento cognitivo individual e promova a ação dos estudantes em seus contextos para buscar melhores condições de vida tanto pessoal quanto em sociedade.

Além disso, ao propor o desenvolvimento da criticidade e reflexão (p. ex. “pensamento crítico”), o estudante pode analisar a sua realidade de forma crítica e consciente, a fim de identificar desigualdades e injustiças e desnaturalizar ideias pré-concebidas, preconceitos, discriminação etc. Em outras palavras, tal proposta tem potencial para o exercício da atividade revolucionária por parte dos estudantes, nos termos de Vygotsky, o qual defende que “a qualidade distintivamente humana de nossa espécie é sua capacidade de praticar atividade revolucionária [...], ser um revolucionário é trabalhar para mudar a sociedade” (NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 61).

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, exemplos de atividades didáticas que recontextualizam princípios relacionados à categoria *papel social* da perspectiva sociocultural para o ensino de língua inglesa. Essas atividades incentivam que o estudante identifique realidades discriminatórias (Fig. 2) e aja/atue a partir dessa constatação (Fig. 3).

A atividade da Figura 2 está localizada na subseção intitulada *Reading for critical thinking* (Leitura para o pensamento crítico) da seção de leitura, *Reading*, (TAVARES; FRANCO, 2013c, p. 122) e apresenta uma possibilidade para reflexão crítica do aluno a respeito do tema da unidade que trata sobre mulheres na literatura (*Women in literature*). A partir da apresentação de uma situação em que duas irmãs precisam utilizar nomes masculinos para terem seu livro publicado, a atividade da Figura 2 demanda a opinião do aluno sobre os direitos de homens e mulheres e as diferenças entre eles. Ao problematizar essa questão, a atividade pode levar o aluno a desnaturalizar ideias pré-concebidas acerca do papel das mulheres em nossa sociedade. Aqui, cabe destacar o papel do professor em guiar essa problematização, propondo questões extras sobre o tópico e aprofundando a discussão.

**Figura 2:** Exemplo de atividade que recontextualiza a perspectiva sociocultural

## READING FOR CRITICAL THINKING

Discuss the questions with your classmates.

a. Jane Eyre is a character who has a passionate desire for life and questions conventions. Do you know other characters with similar characteristics? Do you think these characters can inspire women to fight for their rights?

b. In the past women's roles were very limited. The Brontë sisters, for example, had to use male pseudonyms in order to have their books published. In your opinion, what is the importance of ensuring that men and women have the same rights?

**Fonte:** Tavares, Franco (2013c, p. 122).

A Figura 3 exemplifica uma atividade que também pode indicar uma perspectiva sociocultural. Essa atividade está localizada na seção *Project 2B* (TAVARES; FRANCO, 2013c, p. 150). O livro apresenta a subseção *Project*, a cada duas unidades, com o objetivo de oportunizar que o estudante “planeje, desenvolva e apresente projetos interdisciplinares em grupo” (TAVARES; FRANCO, 2013c, p. 6).

A proposta do *Project 2B* é a reformulação/redefinição da imagem da mulher em anúncios publicitários. Para tanto, a primeira tarefa requer que os estudantes escolham anúncios em que a mulher é representada de forma estereotipada, para, a partir de uma desconstrução, remodelar a imagem da mulher nesses anúncios, propondo uma alternativa livre de estereótipos. Com essa atividade, é possível que o

aluno reflita sobre visões naturalizadas sobre as mulheres, como muitas vezes representada na mídia, conforme a atividade sugere.

Além de editar anúncios, a atividade incentiva que o estudante compartilhe sua produção local e globalmente, a partir da publicação em exposições na escola, na comunidade, em *websites* e em *blogs*. Confirmando essa perspectiva crítica e transformadora que pode embasar tal atividade, a indicação nos comentários para o professor (que aparecem no livro) sobre como desenvolver essa atividade sugere que “na exposição na escola, pode-se apresentar cada anúncio ao lado do anúncio criado pelos alunos a fim de evidenciar a necessidade de avaliar criticamente a imagem da mulher na propaganda e transformá-la” (TAVARES; FRANCO, 2013c, p. 150).

Essa recomendação confirma a filiação do livro a uma perspectiva sociocultural, como indicado no manual do professor: “compreendemos o processo de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984)” (TAVARES; FRANCO, 2013a, p. 179).

**Figura 3:** Exemplo de atividade que recontextualiza a perspectiva sociocultural

**PROJECT 2B**

▶ **RESHAPING THE IMAGE OF WOMEN IN ADVERTISING (SECOND PART)**

In Unit 7 you have talked about women in literature. Follow the steps below and do the second part of Project 2, *Reshaping the image of women in advertising*.

▶ **TASK:** After having selected two or three advertisements that contain women stereotypes, it is time to recreate the ads so that they do not reinforce any stereotypes. It is your chance to reshape the image of women in advertising.

After creating your own ads, make sure the images and the choice of words and expressions are free of stereotypes. Take a look at an ad of a personal care brand. It belongs to a campaign whose objective is to make all women have the confidence to be comfortable with themselves.

grey?  
 gorgeous?

Available at: [www.advertiser.com/ads/2010/campaigns/everal-beauty-1012.html](http://www.advertiser.com/ads/2010/campaigns/everal-beauty-1012.html). Accessed in May 2012.

- 1. Produce it!** In groups, make a draft of your ads. Be creative and use a wide variety of resources. Don't forget to include an appealing image and a catchy phrase! You can create your ads using a word processing software or Glogster ([www.glogster.com/](http://www.glogster.com/)).
- 2. Share it locally!** Organize an exhibition at your school to show what you and your classmates have created. Invite teachers, family members, friends, and other people from your community to get to know about your ads free of women stereotypes and join in a discussion on the topic.
- 3. Share it globally!** Publish the advertisements on the school's website or on a blog and let people from all over the world get inspired by your ads!

**Fonte:** Tavares, Franco (2013c, p. 150).

Quanto à categoria *apropriação de conhecimentos*, o fragmento DOC#6 representa um exemplo dentre as quatro ocorrências referentes à essa categoria. Todas as ocorrências referem-se à essa apropriação como um processo em construção.

DOC#6 - Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de: [...]

II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus **conhecimentos construídos** em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida. (BRASIL, 2012, p. 9, grifos nossos).

O exemplo DOC#6 sugere indícios da perspectiva sociocultural na expressão “conhecimentos construídos”, uma vez que o conhecimento é construído com base em elementos individuais e sociais (LEGENDRE, 2010b). Para Legendre, o pensamento e a conduta humanos “não constituem simples reações de adaptação de natureza biológica”, como perspectivas anteriores propõem, “mas ações intencionais e culturalmente significantes, cuja elaboração é indissociável do contexto no qual eles emergem e das ferramentas que eles integram” (LEGENDRE, 2010b, p. 455). Na citação, é previsto que os estudantes constroem conhecimento em diferentes contextos, tanto no contexto escolar, quanto no contexto de vida pessoal, em sociedade, por exemplo, “ao longo da vida”, esse conhecimento que será aferido na hora da prova do ENEM.

Em termos de recontextualização dessa categoria no livro didático, esse processo de construção pode ser observado na forma como as atividades estão organizadas ao longo dos livros da coleção *Way to go* (TAVARES; FRANCO, 2013c). Por exemplo, as unidades iniciam com questões de levantamento de conhecimento prévio e imersão do estudante no tema proposto. Ao final de cada unidade, o livro propõe que o estudante produza um texto (biografia, história em quadrinhos, poema, *quiz*) que consolida essa construção. A forma como essas atividades relacionam conhecimentos individuais (opinião pessoal), sociais (contexto) e textuais (aspectos linguísticos) indica uma preocupação dos autores do livro em contextualizar o conhecimento ao considerar e, paralelamente, expandir o que o estudante já sabe.

Da mesma forma, ao analisarmos atividades em particular, percebemos essa construção do conhecimento. Nas atividades das Figuras 2 e 3, por exemplo, o aluno constrói o conhecimento por meio da referência a seus saberes prévios (“*Do you know other characters with similar characteristics?*”; “*In you opinion [...]*” - Você conhece outras personagens com características semelhantes?; Em sua opinião [...]) e a relação com o contexto social (“[...] *what is the importance of ensuring that men and women have the same rights?*” - Qual é a importância de assegurar que homens e mulheres tenham os mesmos direitos?). Além disso, a atividade da Figura 3, a partir da produção de um projeto, promove a consolidação do conhecimento que está sendo explorado no decorrer das duas unidades anteriores (que culminam no projeto).

A ideia de construção do conhecimento defendido pela perspectiva sociocultural remete às influências do contexto social, histórico e cultural no processo de aprendizagem, pois vivemos em história e sociedade (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). É em função dessa visão que elementos como o “contexto”, “prática social”, “historicidade” são importantes nessa perspectiva.

Isso aponta para a terceira categoria, *contexto social*, a qual é textualizada a partir de elementos linguísticos como contexto (7 ocorrências - 43,75%), historicidade (5 ocorrências - 31,35%) e meio social (4 ocorrências - 25%).

As ocorrências DOC#7 e DOC#8 são exemplos relacionados ao contexto e ao aspecto social que indicam o foco do documento na perspectiva Vygotskyana.

DOC#7 - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, **contextualizando-os** em sua dimensão histórica e em relação ao **contexto** social contemporâneo. (BRASIL, 2012, p. 4, grifos nossos).

DOC#8 - indissociabilidade entre educação e **prática social**, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 6, grifo nosso).

Conforme a perspectiva sociocultural, o contexto social tem papel de destaque no desenvolvimento do conhecimento, como Vygotsky (2001, p. 244) destaca: “a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas



superiores [...] resultam da evolução cultural da criança”, em outras palavras, a interação social e cultural da criança leva à aprendizagem.

A Figura 4 apresenta uma atividade que explora/considera o contexto social do estudante.

**Figura 4:** Exemplo de atividade que recontextualiza a perspectiva sociocultural

### BEFORE READING

---

**1.** Answer the questions.

- a. Are you a high-tech person? If so, do you use technology to study?
- b. Do your teachers use technology in the classroom? If so, what for?

**Fonte:** Tavares, Franco (2013a, p. 17)

A atividade da Figura 4 está localizada na seção *Before reading* (Antes de ler), que tem, segundo o manual do livro, o objetivo de “ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou gênero do texto principal da unidade” (TAVARES; FRANCO, 2013a, p. 192), qual seja, o uso das tecnologias (*Studying with technology*).

Nessa atividade (TAVARES; FRANCO, 2013a, p. 17), o meio social do aluno é explorado ao solicitar que ele reflita sobre suas atitudes com relação ao uso da tecnologia e ao uso que seus professores fazem das ferramentas tecnológicas. Em uma sociedade altamente tecnológica como a nossa, esse assunto faz parte do dia-a-dia do estudante, sendo, portanto, parte do seu contexto. Desse modo, o conhecimento prévio e as experiências acerca do assunto podem ser relacionados ao nível real de desenvolvimento. Essa atividade pode configurar um estágio inicial de mediação/guia, a qual, com a colaboração do professor e dos pares mais experientes, poderá levar ao desenvolvimento potencial previsto pela unidade.

Outro aspecto da categoria *contexto social* é a historicidade dos indivíduos. A noção de indivíduo histórico remete à ideia de que somos um produto da cultura humana (BRUNER, 1988, p. 81) e não seres abstratos e universais. Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser vista como o resultado dos “modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio” (LUCCI, 2006, p. 8). No documento, essa perspectiva é recontextualizada a partir da escolha de elementos linguísticos que remetem a essa historicidade, conforme mostra o exemplo DOC#9.

DOC#9 - Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96: [...]  
V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a **historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos** do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 2, grifos nossos).

O exemplo DOC#9, bem como as outras quatro ocorrências, aponta para a perspectiva Vygotskyana, no sentido de considerar a identidade e a conexão histórica dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, segundo Newman e Holzman (1993, p. 57), “a ausência de um senso de história deixa-nos extremamente vulneráveis”.

Em termos de recontextualização dessa perspectiva no material didático, observamos a escolha/seleção de textos relacionados ao contexto histórico dos alunos, por exemplo, *Video killed the couch potato* (“O vídeo matou o preguiçoso”, sobre vídeo games ativos) (TAVARES; FRANCO, 2013a, p.120), *Parental expectations: what my parents wanted me to be when I grew up* (“Expectativas dos pais: o que meu pais queriam que eu fosse quando crescesse”) (TAVARES; FRANCO, 2013c, p.66). Esses textos se referem a situações típicas de estudantes de ensino médio, como o uso de vídeo games, no primeiro ano, e as escolhas profissionais, no terceiro ano.

Destacamos a referência ao contexto do estudante, na atividade da Figura 5. A atividade da Figura 5 é parte da seção *Reading for critical thinking* (Ler para o pensamento crítico) referente ao texto *Brazil's New Era of Racial Policy* (“A nova era de políticas raciais do Brasil”) da unidade *Ethnic diversity in Brazil* (Diversidade étnica no Brasil) (TAVARES; FRANCO, 2013c, p. 15). Essa atividade requer que o estudante reflita e discuta sobre as consequências das políticas raciais adotadas há cerca de 10 anos. Essa temática está diretamente relacionada ao contexto histórico do aluno devido à diversidade étnica brasileira que está refletida nas salas de aula. Além disso, diversas dessas políticas podem afetar as vidas dos alunos, como, por exemplo, as políticas de cotas raciais em diversas universidades.

**Figura 5:** Exemplo de atividade que recontextualiza a perspectiva sociocultural

### READING FOR CRITICAL THINKING

1. The author addresses some questions in the end of the text. Taking into consideration that the text was written in 2004, discuss the last question with your classmates:

*As the Brazilian state begins to use race explicitly to promote blacks for the first time in its history, what consequences can be expected?*

2. Do you think affirmative action policies have promoted ethnic diversity and ethnic equality in Brazil? Why (not)?



**Fonte:** Tavares, Franco (2013c, p. 20)

A partir desses resultados, é possível afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) estão, de modo geral, embasadas em uma perspectiva sociocultural. Na próxima seção, apresentamos algumas considerações acerca dos resultados aqui discutidos.

### Considerações Finais

Ao investigar um documento de políticas educacionais que define diretrizes curriculares para o ensino médio no Brasil (BRASIL, 2012), buscamos discutir e refletir sobre as teorias de aprendizagem que podem subsidiar as práticas educacionais dos diferentes âmbitos: escolar, governamental e acadêmico. Nosso foco, neste trabalho, foram as esferas governamental (documento de políticas educacionais) e escolar (atividades de livros didáticos).

A partir da análise das perspectivas de aprendizagem no documento, constatamos que este está predominantemente alinhado com uma perspectiva sociocultural de aprendizagem por propor o desenvolvimento de atitudes como cidadania, transformação social, protagonismo, autonomia, e por considerar que os conhecimentos são construídos a partir de um contexto social e histórico. Esses resultados se alinham com a declaração de Amorim (2014) de que a visão de aprendizagem de Vygotsky tem orientado diversas abordagens de ensino,

principalmente em documentos oficiais, pretendendo nortear e embasar a prática pedagógica.

Além disso, no presente estudo, diferentes atividades didáticas propostas nos livros da coleção *Way to Go* (TAVARES; FRANCO, 2013a, b, c) exemplificam a perspectiva sociocultural, ao promover a reflexão crítica de aspectos históricos e sociais contemporâneos, como a questão da diversidade étnica e do papel das mulheres na sociedade.

A análise do documento, bem como a identificação de exemplos de atividades que recontextualizam os conceitos postos na teoria e nos documentos, possibilita uma reflexão sobre a transposição das teorias propostas com base na perspectiva sociocultural para diferentes âmbitos educacionais de forma a desenvolver um ensino contextualizado, crítico, reflexivo e que promova a conscientização e ação do estudante para transformar realidades.

Para finalizar, destacamos que a análise apresentada neste artigo é um exemplo de como poderia ser feita uma investigação de um documento oficial em contrapartida à prática pedagógica. Dentre os diversos documentos oficiais que norteiam de alguma forma a prática pedagógica na educação básica brasileira, outros poderiam ser investigados, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), que é um dos mais recentes. Esse documento é de caráter normativo e compreende diretrizes sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação básica, sendo um importante documento a ser investigado em trabalhos futuros uma vista do seu papel nesse contexto.

Além disso, destacamos a importância da investigação da prática e do contexto de professores nas escolas públicas, uma vez que os livros, como os analisados neste estudo, apresentam visões das editoras e seus produtores, não representando sozinhos a prática experienciada na escola que é guiada pelos professores. Nesse sentido, essas indicações são potenciais para estudos futuros.

## **Notas**

\* Janete Teresinha Arnt - Instituto Federal Farroupilha

\*\* Daiane Aline Kummer - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: daianekummer@hotmail.com

<sup>1</sup> Artigo resultante dos estudos realizados na disciplina de “Concepções de linguagem, ensino e aprendizagem”, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciane Kirchof Ticks, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>2</sup> As traduções são de responsabilidade das autoras.

<sup>3</sup> Os expoentes linguísticos que explicitam a categoria foram negritados pelas autoras. Além disso, cada excerto foi identificado com DOC – relacionado ao documento, mais # e o número indicando uma ordem de apresentação.

## **Referências**

ADAMSOM, Bob. Fashions in language teaching methodology. IN: DAVIS, Alan.; ELDER, Catherine. (Eds.). **The handbook of applied linguistics**. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2004.

AMORIM, Marcel Alvaro. Documentos oficiais, currículo e ensinagem de I/LE: possíveis (inter-) relações sócio-históricas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas. n. 53.2. p. 357-380. 2014.

BARTON, Ellen. Linguistic Discourse Analysis: How the Language in Text Works. In: BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul. (Ed.). **What Writing Does and How It Does It: An introduction to Analyzing Texts and Textual Practices**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 57-82, 2004.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998, 7p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000, 71p.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. MEC/CONSED/UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**. 2019.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona. Ôtica, 1988.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, April 2001.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **RBLA**, Belo Horizonte. v. 11. n. 3. p. 727-745. 2011.

FERREIRA, Henrique da Costa. **A teoria piagetiana da equilíbrio e as suas consequências educacionais**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2003.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça.; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. São Paulo: Cortez, p.251-300, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, V. 35, N. 4, p. 537-560, 2001

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, Hilário Inacio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 395- 424, 2010a.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Lev Vygotsky e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 425- 446, 2010b.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sociohistórica. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.

MARTIN, Jim. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, Frances. (Ed.). **Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes**. London and New York: Continuum, p.123-55, 1999.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, Désirée. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, Désirée.; CABANAS, Teresa.; HENDGES, Graciela Rabuske (Org). **Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. Santa Maria: PPGL, 2008b. p. 243-272.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, p. 22-31, 2015.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60–92, 1996.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Praxis: A metodologia instrumento-e-resultado e a psicologia de Vygotsky. In: NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: Cientista revolucionário**. São Paulo: Editora Loyola, 1993. p. 45-69.

PAIVA, Maria da Graça Gomes; FREITAS, Sílvia W. Dias de Freitas. Vygotsky, second language acquisition and learner autonomy: some preliminary considerations. In: LEFFA, Vilson José. (Org). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994. p. 36-44.

STETSENKO, Anna; ARIEVITCH, Igor. **Teaching, learning and development: a post-vygotskian perspective**. 2013. Disponível em: <[http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/documents/StetsenkoArievitchPost-VygPerspect.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/StetsenkoArievitchPost-VygPerspect.pdf)>. Acesso em ago. 2013.

TAVARES, Katia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to go**. v. 1. São Paulo: Ática. 2013a.

TAVARES, Katia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to go**. v. 2. São Paulo: Ática. 2013b.

TAVARES, Katia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to go**. v. 3. São Paulo: Ática. 2013c.

TICKS, Luciane Kirchof. O livro didático sob a ótica do gênero. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos em la edad infantil. In: VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**, tomo II. 2ed. Madri: Visor, 2001, p. 181-284.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WATSON, John. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**: v. 101, n. 2, p. 248-253, 1994.

Recebido em: outubro de 2020.

Aprovado em: dezembro de 2020.