

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

VYGOTSKY E O ENSINO DO ÁRABE: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA PARA A
AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA

Gisele dos Santos Silva

Rio de Janeiro

2025

GISELE DOS SANTOS SILVA

VYGOTSKY E O ENSINO DO ÁRABE: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA PARA A
AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA

Trabalho de Conclusão do Curso submetido
à Faculdade de Letras da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
para a obtenção do título de Bacharelado em
Letras na habilitação Português/ Árabe.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula da Costa
Caffaro

Rio de Janeiro,
2025

CIP - Catalogação na Publicação

d586v dos Santos Silva, Gisele
VYGOTSKY E O ENSINO DO ÁRABE: UMA ABORDAGEM
DIALÓGICA PARA A AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA / Gisele dos
Santos Silva. -- Rio de Janeiro, 25.
41 f.

Orientadora: Paula Da Costa Caffaro.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Bacharel em Letras: Português - Árabe,
25.

1. Vygotsky. 2. Ensino de Árabe. 3.
Sociointeracionismo. 4. Aquisição Linguística. I. Da
Costa Caffaro, Paula, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

VYGOTSKY E O ENSINO DO ÁRABE: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA PARA A
AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA

GISELE DOS SANTOS SILVA

Trabalho de Conclusão do Curso submetido
à Faculdade de Letras da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
para a obtenção do título de bacharela em
Letras na habilitação Português/ Árabe.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Paula da Costa Caffaro
Faculdade de Letras/UFRJ

Membro da banca

Priscila Nascimento Marques
Faculdade de Letras/UFRJ

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço imensamente a Deus e a minha espiritualidade. Sem a força vinda deles, eu não estaria aqui escrevendo esse trabalho de conclusão. Eles foram tão generosos comigo e, desde o início, me proporcionaram alegrias e vivências que me abriram portas inimagináveis. A força divina ancestral é o que me faz estar aqui.

Aos meus pais, que, em absolutamente todos os momentos, estiveram comigo e me incentivaram a concluir o curso, ainda que diante de crises e momentos que pensei em desistir. Eles me deram todo incentivo para que eu pudesse estar aqui e foram a minha base para que eu não abandonasse o curso. Essa conquista também é deles.

A minha irmã, que sempre se orgulhou tanto de eu ter chegado até aqui. Ela é o meu maior exemplo de que tudo é possível e que podemos fazer a diferença, independentemente de onde viemos. Ela sempre me mostrou que podemos ser grandes e notados.

Ao meu parceiro de vida Arthur, que secou minhas lágrimas nos meus momentos mais difíceis, vibrou nas minhas alegrias, acolheu as minhas tristezas e sempre acreditou no meu potencial.

Aos meus amigos do Árabe, e, em especial, à Jordana, Thais, Paulo e Alex, meus amigos que sempre guardarei no meu coração e na minha vida. Sempre compartilhamos nossas alegrias e lamúrias uns com os outros, sempre incentivando a ir até o final e não desistir do sonho de finalizar a graduação.

As minhas professoras e gurus Paula e Bianca, que sempre acreditaram em mim e praticamente me viram crescer no departamento de Árabe. Essa dupla é a figura primordial responsável por mover céus e terras em prol do árabe e de seus alunos.

A Terezina de Jesus Santos (in memoriam), que, infelizmente, não está aqui para ver essa conquista, mas sei que ela está em um plano de luz e vibrando pela conquista de sua bisneta. D^a Terezina sempre me ensinou a ser forte, a correr atrás dos meus sonhos e a acreditar em Deus e na espiritualidade para seguir um caminho bom, sempre com honestidade, perseverança e garra.

O meu muito obrigada a todos que acreditaram em mim. Espero que eu possa contribuir positivamente à todos aqueles que creem que a educação é a chave para uma sociedade mais igualitária, justa e digna para todos.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Paulo Freire, 1996.

RESUMO

SILVA, Gisele dos Santos. **Vygotsky e o ensino do árabe: uma abordagem dialógica para a aquisição linguística**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras - Português/Árabe) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Este trabalho explora o ensino da língua árabe sob a perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky, buscando demonstrar a eficácia de uma abordagem centrada na interação social, no diálogo e no uso estratégico de recursos pedagógicos e digitais. A pesquisa aborda desafios como a carência de materiais didáticos em português brasileiro e foca na aplicação da teoria de Vygotsky para falantes de português, destacando a importância da interação social, da mediação do professor e do ambiente sociocultural para o desenvolvimento da competência linguística e a aquisição da cultura árabe. A teoria vygotskiana enfatiza o papel central da interação social na aprendizagem e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o indivíduo alcança mais com o auxílio de um mediador. A linguagem é crucial no desenvolvimento cognitivo, pois o pensamento é estruturado por meio de diálogos e interação social. Baseado em testes práticos, a aplicação da metodologia em turmas de árabe do CLAC na UFRJ em 2023 demonstrou a importância de atividades colaborativas e materiais autênticos (vídeos, músicas, textos de redes sociais) para uma aprendizagem contextualizada e significativa. Apesar de desafios como a falta de materiais didáticos específicos e infraestrutura inadequada, os resultados foram positivos, com alunos demonstrando maior autonomia na produção escrita, compreensão de leitura e fluidez na comunicação oral. A valorização da experiência ativa do aluno e a imersão linguística parcial contribuíram para um aprendizado mais dinâmico e interativo.

Palavras-chave: Vygotsky. Ensino de árabe. Sociointeracionismo. Aquisição de língua. Interação social.

ABSTRACT

SILVA, Gisele dos Santos. **Vygotsky and the teaching of Arabic: a dialogical approach to language acquisition.** 2025. Undergraduate Thesis (Bachelor of Letters - Portuguese/Arabic) – Faculty of Letters, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

This study explores the teaching of the Arabic language through the socio-interactionist lens of Lev Vygotsky, aiming to demonstrate the effectiveness of an approach centered on social interaction, dialogue, and the strategic use of pedagogical and digital resources. The research addresses challenges such as the scarcity of didactic materials in Brazilian Portuguese and focuses on applying Vygotsky's theory to Portuguese speakers. It highlights the importance of social interaction, teacher mediation, and the sociocultural environment for developing linguistic competence and understanding Arab culture. Vygotsky's theory emphasizes the central role of social interaction in learning and introduces the concept of the Zone of Proximal Development (ZDP), where an individual can achieve more with the assistance of a more experienced mediator. Language is crucial for cognitive development, as thought is structured through dialogues and social interaction.

Based on practical applications in Arabic classes at CLAC (Curso de Língua Aberto à Comunidade) at UFRJ in 2023, the methodology demonstrated the importance of collaborative activities and authentic materials (videos, songs, social media texts) for contextualized and meaningful learning. Despite challenges like the lack of specific didactic materials and inadequate infrastructure, the results were positive. Students showed greater autonomy in written production, improved reading comprehension, and increased fluency in oral communication. The emphasis on active student experience and partial linguistic immersion contributed to a more dynamic and interactive learning process.

Keywords: Vygotsky. Arabic teaching. Socio-interactionism. Language acquisition. Social interaction.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Fundamentação Teórica.....	13
1.1 Lev Vygotsky - Onde tudo começou	13
1.2 Compreendendo o papel do sociointeracionismo	14
1.3 Comparação com a Teoria de Jean Piaget.....	17
1.4 A interculturalidade em sala de aula segundo Vygotsky	18
1.5 A figura docente no processo de aprendizagem.....	20
2. A prática: A metodologia sociointeracionista de sala de aula	23
2.1 Aplicação no ensino de língua árabe.....	23
2.2 As dificuldades no processo de aprendizagem	30
2.3 Resultados alcançados	31
Considerações finais	36
Referências Bibliográficas	37

Introdução

No âmbito do ensino de língua estrangeira, há diversos desafios que atravessam esse processo, exigindo a adaptação de abordagens pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada contexto. Este presente trabalho tem como objetivo explorar o ensino da língua árabe sob a perspectiva sociointeracionista, uma teoria elaborada pelo psicólogo Lev Vygotsky, destacando a eficiência do método centrado na interação social, diálogo e no uso estratégico de recursos pedagógicos e digitais como imagens, músicas e vídeos.

No cenário educacional brasileiro, o ensino de língua árabe enfrenta alguns desafios, como, por exemplo, a carência de materiais didáticos produzidos em português brasileiro e que propõem uma abordagem de ensino-aprendizagem que vá além da convencional. A pesquisa tem como foco a aplicação da teoria de Vygotsky no ensino de língua árabe para falantes de português. Esta abordagem tem como estratégia principal a interação social no processo educacional e visa oferecer uma perspectiva inovadora no ensino.

O objetivo central deste trabalho é demonstrar que o ensino através de esforços colaborativos (SHABANI, KHATIB E EBATI, 2010 in FIGUEIREDO, 2019), como, por exemplo, contato com o meio social, atrelado ao uso de recursos pedagógico e digitais (como imagens, vídeos e músicas) é não só eficiente, mas também essencial no processo de alfabetização e aprendizagem da língua árabe. Além disso, busca-se explorar como o sociointeracionismo de Vygotsky pode potencializar a aplicação de tais práticas.

Pensando no processo de alfabetização em árabe, a pesquisa baseia-se nos princípios do sociointeracionismo, em que se destaca a importância da **interação** entre os indivíduos, a **mediação** do professor e o ambiente sociocultural para o desenvolvimento da competência linguística, que engloba a fala, compreensão, leitura e escrita, além dos aspectos

culturais. Nesse contexto, a língua árabe é apresentada não apenas como um conjunto de fonemas e grafemas, significados e significantes, mas como um meio de expressão inserido em um contexto social mais amplo.

Além da perspectiva linguística, a pesquisa busca explorar a apreensão do aluno na cultura árabe, mesmo estando imerso na realidade brasileira. A aproximação cultural visa enriquecer o aprendizado, resultando na internalização (VYGOTSKY, 1998) e compreensão mais profunda e atribuindo significado à língua aprendida. Esta perspectiva alinhada à teoria de Vygotsky busca estabelecer um elo entre teoria e prática, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz e promissor.

1. Fundamentação Teórica

1.1 Lev Vygotsky - Onde tudo começou

Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielrusso que desempenhou e desenvolveu um papel significativo no âmbito da educação e da psicologia, transformando de forma inovadora a psicologia da educação e a compreensão do desenvolvimento cognitivo. Ainda que sua trajetória acadêmica tenha sido curta, o seu desempenho e as suas contribuições influenciaram as ciências humanas, especialmente no campo da educação e da linguística aplicada. Sendo assim, sua principal teoria, o sociointeracionismo, dá ênfase ao papel central da interação social no desenvolvimento da aprendizagem, propondo um contraponto e visão mais ampla diante das perspectivas de desenvolvimento a partir de um processo inato e individualista, no tocante à construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky articulou suas concepções teóricas em um contexto histórico que foi marcado pela ascensão da União Soviética, motivo ao qual aguçou a sua curiosidade para a compreensão de como o aprendizado poderia ser estimulado em um ambiente coletivo.

Influenciado por Marx, Vigotskii¹ concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como

¹A grafia "Vigotskii" corresponde a uma transliteração alternativa do nome russo *Лев Выготский* (Lev Vygotsky). Essa variação resulta das diferentes normas de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino, comuns em obras acadêmicas. Neste trabalho, optou-se pela grafia "Vygotsky" por ser a forma mais consolidada e amplamente reconhecida internacionalmente para referir-se a Lev Semenovich Vygotsky.

a maturação física, e os mecanismos sensórios se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos (LURIA, 2010)

Em consequência disso, sendo inspirado por Karl Marx, a sua teoria engloba uma visão dialética, considerando o desenvolvimento cognitivo como um processo mediado pela internalização das interações sociais. Assim, sua formação ocorre primeiramente no contexto coletivo, para depois se estruturar no nível individual.

Dentre suas principais contribuições, se destaca o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que diferencia o que um indivíduo é capaz de produzir e desenvolver de forma autônoma daquilo que ele pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente, como um professor, colega e assistente de turma (SHABANI; KHATIB; EBADI, 2010). Esse conceito é essencial para compreender como os indivíduos evoluem e se desenvolvem ao longo do processo educativo, assim, pondo em evidência a importância da mediação e das atividades colaborativas.

Além disso, Vygotsky enfatizou o papel essencial da linguagem no desenvolvimento cognitivo, no qual argumentou que o pensamento é estruturado por meio de diálogos e da interação social (FIGUEIREDO, 2019). Em vista disso, o trabalho desenvolvido pelo teórico serviu como um pilar para abordagens pedagógicas que defendem um ensino colaborativo, interativo e contextualizado. Portanto, essas características se alinham diretamente aos desafios do ensino de línguas estrangeiras, como o ensino da língua árabe para falantes de português.

1.2 Compreendendo o papel do sociointeracionismo

Lev Vygotsky desenvolveu um método de análise denominado método genético ou de desenvolvimento, que investiga como os processos psicológicos superiores se formam e evoluem ao longo do tempo. Segundo Vygotsky, as habilidades cognitivas constroem-se de forma progressiva

através de interações sociais, antes de serem internalizadas pelo indivíduo. Carlos Nogueira Fino, em seu artigo “Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas” (2001), enfatiza que Vygotsky acreditava que as habilidades de raciocínio e cognição se desenvolvem a partir das relações interpessoais.

Ademais, Vygotsky também pontuava que as Funções Psicológicas Superiores do indivíduo — como atenção, memória, linguagem, pensamento e emoção — não se restringem apenas ao meio social (SOUZA et al, 2012), mas constituem e se reorganizam a partir dele, por meio da mediação de signos² que adquirem sentido para o sujeito (FIGUEREDO, 2018). Para Vygotsky, a construção do conhecimento é um processo colaborativo, onde o papel do meio é crucial para o aprendizado e desenvolvimento das funções cognitivas. Tendo isso em vista, o teórico concluiu que as interações sociais são como um ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo, e, dessa forma, Vygotsky via a aprendizagem como um meio do desenvolvimento.

Dentro do processo de aquisição de conhecimento, a mediação é um conceito primordial na teoria de Vygotsky. O teórico argumentava que os artefatos culturais, os quais incluem ferramentas físicas e simbólicas, como a linguagem, são mediadores importantes nas interações entre os indivíduos e seu ambiente.

“Vygotsky vê o conhecimento como uma reorganização e dá uma dimensão revolucionária à educação. Contrapondo o behaviorismo, o pragmatismo e mesmo o interacionismo, pois entre outras razões não consideravam as construções sócio-históricas dando espaço para formações individualistas e alienadas, trouxe os conceitos de instrumento-e-resultado e instrumento para resultado. Estes conceitos facilitam a compreensão da organização social, de como aí se estabelece o trabalho, a quem ele serve.” (IBANHEZ et al., 2006).

² Na perspectiva vygotskyana, os signos são instrumentos simbólicos, como palavras, números, imagens, gestos e outros sistemas de representação, os quais mediam a relação entre o sujeito e o mundo. Funcionam como ferramentas psicológicas que auxiliam na organização e no desenvolvimento das funções mentais superiores, como memória, atenção, pensamento e linguagem.

Com isso, a mediação realizada por meio desses artefatos, molda significativamente a mente humana e influencia o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky destaca que a utilização de ferramentas culturais e sociais tem efeitos profundos sobre a mente do usuário e sobre o contexto envolvente (VYGOTSKY, 1978).

Diante do processo de desenvolvimento do indivíduo, Lev Vygotsky postula que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) não é apenas uma ponte estática entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele realiza com ajuda. Ela representa um processo de mediação e interação, no qual o aprendizado ocorre com o apoio de outras pessoas. Para compreender e avaliar a ZDP, é necessário observar como o indivíduo faz o uso das ferramentas culturais (como a linguagem) e recebe apoios temporários (como dicas ou exemplos) para superar dificuldades. Portanto, diante dessas observações, Fino (2001) destaca a importância da mediação e do suporte social no processo de aprendizagem.

“A ZDP fornece aos psicólogos e educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o curso interno do desenvolvimento, e que o uso desse método pode permitir a tomada em consideração dos ciclos e processos de maturação que já estão completos, além dos que estão em estado de formação. Assim, a ZDP permite delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento (Vygotsky, 1978).”
(FINO, 2001)

Portanto, retomando as ideias desenvolvidas ao longo deste capítulo, é possível compreender que a teoria vygotskiana propõe uma compreensão colaborativa entre aprendizagem, mediação e desenvolvimento. Assim, a mediação não só proporciona um avanço cognitivo, mas também demonstra um caráter profundamente social da construção do conhecimento.

1.3 Comparação com a Teoria de Jean Piaget

Jean Piaget, outro teórico do desenvolvimento cognitivo, oferece uma perspectiva que contrasta com a de Vygotsky. Enquanto Vygotsky prioriza o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo, o teórico Piaget acreditava que a maturação biológica e a experiência direta são primordiais para o desenvolvimento cognitivo, enquanto as interações sociais desempenham um papel auxiliar para o desenvolvimento (BACIL et al., 2015).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é estimulado pela necessidade interna de assimilação e acomodação, onde a criança constantemente equilibra suas estruturas mentais para resolver diferenças entre o que ela sabe e conhece e o que ela experimenta. (OLIVEIRA, 2005). Este processo de equilíbrio, que é conhecido como equilíbrio, é eixo principal na teoria de Piaget; Ele argumentava que a aprendizagem é parte do desenvolvimento cognitivo, e não seu motor principal, contrastando com a visão de Vygotsky, que acreditava que a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente interligados, onde o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem.

Além disso, enquanto Piaget estruturava a sua teoria com base nos estágios de desenvolvimento, os quais ocorrem de forma sequencial e universal. Já o teórico Vygotsky buscava enfatizar que o desenvolvimento acontece de maneira contínua, dependendo das interações socioculturais praticadas pelo indivíduo.

Diante do que foi apresentado, entende-se que abordagem piagetiana propõe que o indivíduo precisa atingir um determinado nível de maturidade cognitiva para compreender e aprender determinados conceitos, e já a abordagem vygotskyana demonstra que a aprendizagem pode acelerar o desenvolvimento caso haja uma interação eficiente, principalmente comunicacional, desenvolvida diante dos parâmetros da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (FIGUEIREDO, 2018).

No cenário do ensino de línguas estrangeiras, as diferenças teóricas acabam se tornando ainda mais evidentes. A abordagem piagetiana sugere que, para o aprendizado de uma nova língua, é necessário compreender e respeitar a maturação cognitiva do indivíduo. Em contraponto ao que é proposto por Piaget, a perspectiva vygotskyana defende que a interação social e o uso de recursos mediadores, como imagens, vídeos e diálogos, podem promover avanços significativos na aquisição linguística.

“Discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação.” (VYGOTSKY, 1993)

Dessa maneira, tendo em vista os cenários apresentados, nota-se que o sociointeracionismo demonstra ser uma teoria relevante para o ensino de línguas, já que prioriza a importância da mediação cultural e linguística no processo de aprendizagem, o que amplia as possibilidades de compreensão e aquisição de uma nova língua.

1.4 A interculturalidade em sala de aula segundo Vygotsky

Diante da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, é possível perceber que a aprendizagem ocorre, além da interação entre indivíduos, por meio de uma mediação cultural, o que torna essencial a incorporação de práticas pedagógicas que promovam o contato com diferentes cenários culturais. Trazendo essa prerrogativa para o ensino de árabe para falantes de português, a abordagem sociointeracionista permite a construção de um

ambiente de ensino que é fundamental tanto para o aprendizado linguístico, quanto para o entendimento da cultura associada à língua-alvo. Ainda que o aprendizado seja desenvolvido em um ambiente distante de onde a língua ocorre, geograficamente falando, a mediação cultural apresentada por meio da fala de nativos, vídeos, áudios e textos autênticos promove a aproximação daquela realidade, proporcionando assim, um âmbito importante para o aprendizado de uma L2 (Segunda língua).

Como exemplo, pode-se citar Paulo Freire, que foi um dos maiores educadores brasileiros. O que foi desenvolvido por Freire reforça a importância da interculturalidade, ao afirmar que o ensino deve ser um processo dialógico, no qual os educadores e alunos constroem o conhecimento de forma colaborativa (FREIRE, 1987). Segundo Paulo Freire, a educação deve levar em consideração o contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos, promovendo assim, uma aprendizagem significativa e libertadora. Essa perspectiva dialoga de forma direta com o que é proposto por Vygotsky, que enfatiza e prioriza a mediação do professor e a interação entre os alunos como importantes ferramentas no desenvolvimento cognitivo e linguístico.

“Freire (2003, p. 16) diz: “O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma”. Faz-nos pensar em como é importante a interação dialógica para a efetiva integração do estudante migrante e a superação das dificuldades advindas desse processo migratório que envolve não apenas aspectos sociais, mas também abrange as fronteiras intersubjetivas desse sujeito. Pois, como afirma Freire (1974, p. 920): “O diálogo é uma exigência existencial”. (SOUZA, 2023).

Além disso, vale destacar a ação desenvolvida por Paulo Freire junto a comunidades de margem, como os ribeirinhos da região amazônica. Freire desenvolveu um método de alfabetização que foi baseado na valorização das

vivências cotidianas dos educandos. Seu método, conhecido como "Método Paulo Freire" ou "Método Freiriano", propunha um ensino dialógico e crítico, no qual os alunos aprendiam a ler e escrever a partir de palavras e conceitos retirados do seu dia a dia.

Freire acreditava que a educação deveria (e deve) ser libertadora, o que permite a emancipação dos indivíduos, fazendo com que compreendam as suas próprias realidades e busquem transformações sociais. O método desenvolvido por Freire ultrapassou o meio ribeirinho e influenciou profundamente a educação popular no Brasil e no mundo, sendo uma grande e potencial referência para práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na participação ativa dos alunos e na valorização da bagagem cultural e vivências adquiridas.

Pensando nisso, percebe-se que o aprendizado deve ir além da transmissão de regras gramaticais, estimulando práticas pedagógicas que propiciem a construção de significados a partir do contato com diferentes contextos socioculturais. A interculturalidade, trabalhando junto com a mediação docente e o uso de recursos pedagógicos diversos, possibilita uma aprendizagem mais promissora e alinhada às necessidades dos aprendizes, o que contribui para a formação de seres críticos, pensantes e capazes de atuar em um mundo globalizado, repleto de diferentes pessoas com diferentes bagagens.

1.5 A figura docente no processo de aprendizagem

Dentro da teoria sociointeracionista de Vygotsky, o professor é uma figura essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois ele atua como mediador no processo educativo, sendo uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Vygotsky (1998) dá ênfase em sua teoria, pautando que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolado, mas sim por intermédio da interação social, onde o professor articula um papel importante ao proporcionar apoio e direcionamento dentro da Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP). O conceito enfatizado pelo pedagogo indica que o aprendizado é intensificado a partir do momento em que o aluno recebe um amparo ao realizar tarefas, ainda não consiga executar sozinho, mas que pode desenvolver com ajuda de um mediador mais experiente. Sendo assim, a mediação docente não é limitada somente à transmissão de conhecimento, indo muito mais além, envolvendo a criação de estratégias para estimular o pensamento crítico e a autonomia dos aprendizes.

No âmbito de aprendizado de línguas estrangeiras, principalmente de línguas semíticas como o árabe e o hebraico, a figura do professor-mediador se torna ainda mais importante, pois, como citado anteriormente, ele é a peça central entre o aluno e o aprendizado que ainda não foi adquirido. Autores como Dulay, Burt, Krashen (1982), no campo da aquisição de segunda língua, trazem a perspectiva da interação significativa estimulada pela motivação.

“Dulay, Burt e Krashen (1982) nos trazem um terceiro tipo de motivação: a identificação com o grupo social. Nesta, os alunos desejam não apenas uma participação social e cultural como na motivação integrativa, mas também desejam tornar-se membros do grupo da nova língua. Pesquisas apontaram que aprendizes com motivação integrativa mais alta recebiam melhor as perguntas dos professores, respondiam voluntariamente às perguntas com mais frequência, davam respostas mais corretas e também recebiam reforços mais positivamente.” (CITTOLIN, 2003)

Além disso, Cummins (2000) traz para o foco a importância do suporte pedagógico adequado, juntamente à exposição de forma contextualizada ao idioma, permitindo que os alunos adquiram maior proficiência comunicativa. Diante da perspectiva mostrada, entende-se que o professor deve atuar como um facilitador, utilizando métodos interativos, como jogos e atividades colaborativas, para tornar o processo de aprendizado mais natural e dinâmico.

No ensino do árabe, por exemplo, Mahmoud Al-Batal (2018) enfatiza a necessidade de um ensino comunicativo e interacional, em que o professor

incentiva o uso da língua em contextos reais e diferenciados. Em algumas propostas voltadas ao ensino de línguas, é possível observar o uso de estratégias que integram cultura e conversação desde os primeiros estágios da aprendizagem, que, seguindo a ideia vygotskyana, a internalização do conhecimento ocorre por meio da mediação e do contato com o contexto sociocultural da língua-alvo.

Portanto, a figura docente no ensino de línguas estrangeiras deve ir além da mera instrução gramatical, assumindo o papel de facilitador do aprendizado e criando um ambiente interativo que favoreça a aquisição significativa da língua. Ao atuar como mediador, o professor estimula o desenvolvimento linguístico dos alunos, garantindo que o processo de aprendizagem seja eficiente, envolvente e culturalmente enriquecedor.

2. A prática: A metodologia sociointeracionista de sala de aula

2.1 Aplicação no ensino de língua árabe

A aplicação da abordagem sociointeracionista de Vygotsky no ensino da língua árabe buscou destacar a importância da interação entre os alunos através da mediação do professor. As práticas pedagógicas, as quais enfatizam a colaboração e interação, juntamente com o uso de materiais culturais autênticos, podem facilitar e auxiliar uma aprendizagem mais significativa e promissora. Essas estratégias foram implementadas nas turmas de Árabe 1 (*Nível iniciante com nenhum conhecimento na língua*) e Árabe 4 (*Nível intermediário, onde há conhecimento na língua*) no ano de 2023, nas aulas do CLAC (Curso de Língua Aberto à Comunidade), oferecidas pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), possibilitando a aplicação concreta dos princípios sociointeracionistas em diferentes níveis de proficiência.

As atividades colaborativas e o uso de materiais autênticos, como vídeos, músicas e textos de redes sociais, por exemplo, mostram a cultura árabe, promovendo assim, uma aprendizagem contextualizada e significativa. Tendo isso como foco, é possível evidenciar que os alunos se envolvem mais profundamente com a língua e a cultura, resultando em um aprendizado mais eficaz e inclusivo. Além disso, a colaboração entre alunos, onde os mais avançados ajudam aqueles que estão em níveis iniciais, reflete o conceito de ZDP e promove um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo.

Dessa forma, a aplicação dessa perspectiva em sala de aula aconteceu por meio de uma gama de estratégias didáticas que buscaram integrar e mesclar a teoria e a prática, com o objetivo de garantir que a interação entre os alunos fosse o eixo central do processo de aprendizagem. Para articular, foram utilizados recursos autênticos, como **cartas reais, vídeos e músicas**,

proporcionando uma exposição genuína e real à língua árabe, favorecendo a construção de significados a partir de contextos reais.

Além das atividades e dos recursos empregados, a escolha dos temas também exerceu um papel importante e essencial na aproximação dos alunos com o uso real da língua. Os conteúdos abordados não foram só pensando na exploração de aspectos culturais do mundo árabe, mas também na articulação de temas contemporâneos e tradições presentes em diferentes culturas, e que, de alguma maneira, se inserem no contexto árabe. Dessa forma, os alunos puderam estabelecer conexões entre a nova língua e a sua própria bagagem cultural, o que torna a aprendizagem mais significativa e engajadora.



(Anexo 1: Carta de amor em árabe)³

³ Anexo 1: <https://www.cairo24.com/1955043> (Acesso: 19 de março de 2025)



(Anexo 2: Vídeo em árabe falando sobre o Dia de São Valentim, o famoso Valentine's Day)⁴

Para além do contato com materiais autênticos, uma das atividades desenvolvidas consistiu na reprodução de diálogos baseados em perguntas-chaves, que eram previamente selecionadas. Através desta estratégia, sem a estipulação de um roteiro específico, os alunos foram incentivados a formular suas próprias frases e fazerem suas próprias construções de diálogos, promovendo assim, o desenvolvimento da oralidade espontânea. Ademais, a organização das duplas seguiu o princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois cada aluno em nível mais avançado auxiliava um colega com menos experiência, e, dessa maneira, o aprendizado de ambos acontecia e era estimulado por meio da colaboração.

⁴ Anexo 2: https://www.youtube.com/watch?v=wH_Nd90v-XY (Acesso: 19 de março de 2025)



(Anexo 3: Lista de perguntas que estimulavam o diálogo)

Ainda que o aluno não compreendesse toda a frase ou o material que estava sendo demonstrado, a exposição realizada com frequência a materiais autênticos permitiu que ele reconhecesse palavras-chave e padrões linguísticos, desenvolvendo assim, estratégias para compreender os significados e ampliar seu vocabulário. Essa abordagem, juntamente com o suporte dos colegas mais avançados e a mediação do professor, proporcionou ao discente uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, alinhada aos princípios da teoria sociointeracionista.

Para exemplificar, ao ensinar determinadas letras do alfabeto árabe (ex: ن, ث, ت, ب) foram selecionadas palavras-chave que continham esses sons (ex: “bom dia” - صباح الخير (sabah al-khair)), permitindo que os alunos

observassem seu funcionamento dentro de diferentes vocábulos e contextos. Além disso, para reforçar a aprendizagem, foram trabalhadas expressões e saudações que incluíam essas letras, proporcionando aos alunos múltiplas oportunidades de exposição e prática. Assim, eles ampliavam seu repertório lexical e treinavam as principais habilidades linguísticas, como pronúncia,

compreensão e produção oral, consolidando o aprendizado de forma integrada e dinâmica.



(Anexo 4: Exemplo do material produzido para aplicar em sala de aula)

O uso de imagens de apoio e recursos virtuais também desempenhou um papel essencial na construção do conhecimento, permitindo que os alunos associassem elementos visuais ao conteúdo linguístico trabalhado. Ademais, os materiais expositivos continham não apenas imagens, mas também áudios que possibilitavam a escuta e a prática da pronúncia, garantindo um contato mais aproximado com os sons da língua. Dessa forma, os alunos puderam desenvolver suas habilidades auditivas e orais de maneira integrada, consolidando a compreensão e a produção do árabe de forma mais natural e espontânea.



(Anexo 5: Exemplo do material produzido com o uso de imagem e cores para aplicar em sala de aula.)

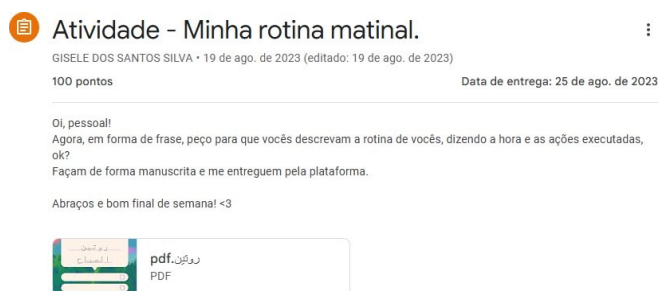


(Anexo 6: Exemplo do material de diálogo com áudio para aplicar em sala de aula, sem o uso de traduções)

Além disso, o planejamento pedagógico das aulas seguiu uma estrutura contínua que valorizava a construção do conhecimento a partir da experiência ativa do aluno. Em todas as aulas, eram elaboradas dinâmicas específicas que visavam integrar os conteúdos linguísticos aos interesses dos discentes e, ao mesmo tempo, favorecer uma construção coletiva do saber, por meio da troca entre os alunos praticada em sala. Um dos momentos mais significativos da prática pedagógica era o aquecimento inicial, em que se promovia uma conversa espontânea em árabe, retomando os pontos principais da aula anterior. Esse momento, estruturado como um bate-papo informal, permitia que os alunos revisitassem o conteúdo previamente

trabalhado de maneira mais fluida e menos engessada, ativando o conhecimento de forma significativa.

Paralelamente, os alunos eram desafiados, previamente, a pesquisar palavras ou expressões relacionadas ao tema da aula, com o intuito de promover a autonomia e o engajamento com o conteúdo a ser discutido. Essa estratégia despertava o interesse individual de pesquisar a palavra para agregar ao seu conhecimento, e, juntamente a isso, também criava um espaço colaborativo de compartilhamento de descobertas, onde cada estudante trazia à tona novas contribuições. Durante a aula, tais palavras eram analisadas em conjunto, permitindo que o grupo refletisse sobre pronúncia, sentido e uso em contextos reais.



(Anexo 7: Comando da atividade para o Árabe 4)



(Anexo 8: Modelo enviado para o aluno)

Importa mencionar que as aulas eram ministradas, em sua maior parte, em língua árabe, mesmo nos níveis iniciais. Embora houvesse abertura para a utilização do português quando surgiam dúvidas mais complexas, a

predominância do árabe contribuía para o desenvolvimento da escuta ativa e da familiarização com a estrutura da língua. Essa imersão linguística parcial, fundamentada na abordagem sociointeracionista, permitia que os alunos tivessem contato constante com o idioma em uso real e contextualizado.

Por fim, todas as aulas continham um momento específico destinado à interação livre e espontânea, em que os alunos eram convidados a conversar entre si sobre temas gerais, utilizando vocabulário do dia ou trazendo questões pessoais que fizessem parte do conteúdo trabalhado nas aulas. Essa prática consolidava os vínculos interpessoais e reforçava a importância do uso da língua como ferramenta de comunicação e construção de sentido. A partir desses momentos, frequentemente, surgiam ganchos temáticos que permitiam retomar o conteúdo de forma natural, integrando aspectos afetivos, culturais e linguísticos⁵, conceitos aliados à prática sociointeracionista.

2.2 As dificuldades no processo de aprendizagem

Apesar das aplicações de tais metodologias e dos benefícios da abordagem sociointeracionista, o processo de ensino e aprendizagem da língua árabe passou por diversas situações e desafios significativos, principalmente no tocante às condições estruturais e à disponibilidade de recursos. A ausência de materiais didáticos específicos, voltados para a aprendizagem do árabe por falantes de português representou uma das principais dificuldades, sendo necessário o desenvolvimento de materiais adaptados e a busca por conteúdos autênticos que pudessem suprir essa lacuna.

Além disso, a falta de acesso à internet em algumas salas de aula dificultou o uso de recursos digitais, como vídeos e áudios, que são essenciais para a exposição dos alunos à pronúncia e à entonação natural da

⁵ Para Vygotsky, o processo de aprendizagem envolve uma unidade entre cognição e emoção, sendo a linguagem mediadora da construção de sentidos em contextos social e culturalmente situados. O sujeito aprende por meio da interação com o outro, carregando para o processo elementos afetivos e históricos que estruturam sua relação com o conhecimento.

língua. Em todas as 14 aulas ministradas no período, foi necessário utilizar internet própria com o uso do 4G/5G para proporcionar um melhor acesso aos conteúdos para os alunos. Mas, quando essa via não era possível, a limitação obrigou a adquirir novas estratégias alternativas, como a reprodução de áudios previamente baixados e o uso de materiais físicos impressos, reduzindo a dinamicidade das aulas e restringindo o contato dos alunos com o idioma em sua forma mais natural e diversificada.

Outro fator que impactou o aprendizado foi a precariedade da infraestrutura das salas de aula no âmbito acadêmico. O calor extremo que faz na cidade do Rio de Janeiro, juntamente com a ventilação inadequada e a falta de conforto, dificultou a concentração e o engajamento dos alunos, o que tornava as aulas mais desafiadoras tanto para o docente quanto para os discentes. A carência de equipamentos básicos, como caixas de som adequadas para a reprodução de áudios e projetores para a exibição de conteúdos visuais, também limitou a aplicação de algumas atividades, exigindo adaptações constantes para manter a eficácia do ensino. Muitas das vezes, o material era apresentado na própria tela do notebook, o que dificultava a visualização do material e o andamento da aula.

Diante dessas dificuldades, é notória a necessidade de maior investimento em infraestrutura, tecnologia e materiais didáticos específicos para o ensino de árabe a falantes de português, no âmbito da UFRJ. Mesmo com essas condições, as estratégias adotadas buscaram minimizar os impactos negativos e garantir que o aprendizado ocorresse de maneira significativa, ainda que em um contexto adverso.

2.3 Resultados alcançados

Os resultados obtidos com a aplicação da abordagem sociointeracionista foram significativamente positivos, refletindo o engajamento dos alunos e a evolução de suas habilidades linguísticas. Ao longo do curso, os estudantes

demonstraram maior autonomia na produção escrita, conseguindo elaborar textos de forma natural a partir de palavras-chave fornecidas.



Atividade avaliativa: Aos finais de semana e feriado - programação de viagem e passeios.

GISELE DOS SANTOS SILVA • 23 de set. de 2023 (editado: 1 de out. de 2023)

500 pontos

Olá, pessoal! Reuni as duas atividades avaliativas propostas para ser a nossa avaliação

- **ESCRITA E ORAL.**

Vocês deverão produzir um texto de, no mínimo, 1 parágrafo de cada tema proposto, baseado no que lemos e conversamos em sala. **Não esqueçam de usar os conectores textuais e as estruturas gramaticais que vimos até aqui.** Há perguntas norteadoras, as quais poderão adquirir com base para construção da escrita.

A atividade escrita deverá ser enviada de forma manuscrita. Usem a criatividade e arrasem!

A atividade oral será a leitura dos dois textos. O áudio ou vídeo (como se sentirem mais confortáveis) deverá ser entregue pela plataforma ou whatsapp.

(Anexo 9: Proposta de

atividade)



(Anexo 10: Material de apoio com

perguntas norteadoras e imagens associativas)

في نهاية الأسبوع وعطلة عادة أخرج مع أصدقائي
إلى البر وأحياناً أزور الذي في فولتا ريدوندا
وللاسترخاء أحب مشاهدة المسلسلات
وقراءة الكتب

أحب السفر

أحب السفر! إنها هوايتي المفضلة وأشعور عند
السفر الكثير من السعادة. أسافر عادة مع عائلتي
لكنني أحب السفر وحدها. أريد أن أذهب إلى
الشرق الأوسط لأنني أحب الثقافة العربية.
أريد في المستقبل زيارة فلسطين والسباحة
في البحر الميت

(Anexo 11: Produção do aluno)

Além disso, foi possível observar avanços na compreensão da leitura, uma vez que os alunos passaram a interpretar textos autênticos sem adaptações, identificando vocabulário e estrutura gramatical com mais segurança.

2- (Leitura e interpretação) Leia o pequeno texto sobre سمير.
(1.5)

مرحبا!
اسمي سمير وعمر ١٩.
أنا طالب موسيقى في أكاديمية الموسيقى في ريو دي
جانيرو.
بيتي في شارع "جوليا"، حي "كوباكابانا" رقم
٨٧ في مدينة ريو دي جانيرو.
في عائلتي أنا وأمي اسمها لوسيا وأبي، اسمه لويز.
ليس لي أخ ولي كلب اسمه لولو.



De acordo com o que foi lido, responda as seguintes informações:

- ما عنوانه عنوانه شارع جوليا حي كوباكابانا رقم ٨٧ في ريو دي جانيرو.
- كيف عائلته ما اسم أفراد عائلته في عائلته سمير و أمه و أبه. اسمها لوسيا و اسمه لويز.
- ما اسم الكلب؟ ما اسم الكلب؟ اسم الكلب لولو.

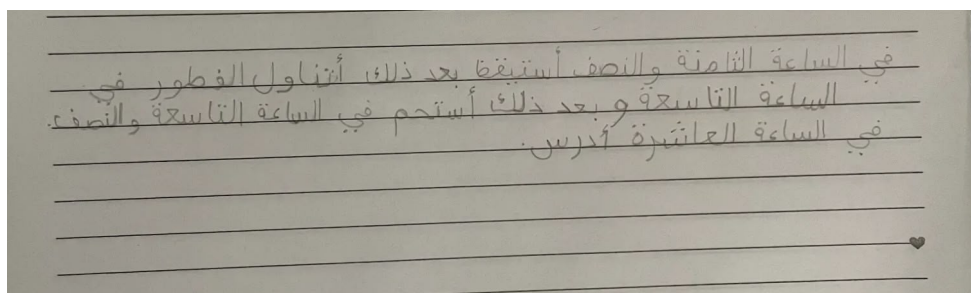
(Anexo 10: Respostas do discente em

uma atividade avaliativa de compreensão textual)

No âmbito da comunicação oral, foi possível constatar que os alunos desenvolveram maior fluidez e espontaneidade na comunicação, participando ativamente de diálogos em sala, interagindo entre si sem receio e, nas atividades avaliativas orais, onde gravaram áudios em árabe para pronúncia e construção frasal, foi possível perceber a eficácia das estratégias adotadas, o que reforça a importância da interação e do uso de materiais autênticos no ensino da língua árabe.

Através dos desafios enviados aos alunos, para que realizassem a busca prévia por palavras e expressões relacionadas ao tema da aula, foi percebido que eles passaram a demonstrar maior iniciativa, curiosidade e senso de pertencimento ao processo de aprendizagem. Durante os encontros, ao apresentarem suas descobertas ao grupo, com base nas atividades norteadoras, criava-se um ambiente de escuta ativa e construção

coletiva do saber, onde os colegas complementavam e ampliavam o conhecimento uns dos outros. A mediação, nesse contexto, consistia em organizar as contribuições, apontar padrões linguísticos e culturais, corrigir eventuais desvios de pronúncia ou sentido, e estimular a reflexão sobre a aplicabilidade prática das palavras compartilhadas. Como evidencia o material em anexo, os alunos conseguiram empregar vocabulário pesquisado de forma espontânea de forma escrita e oral, demonstrando apropriação dos termos e capacidade de utilizá-los em contextos comunicativos reais, o que reafirma a eficácia da atividade enquanto prática significativa e coerente com os princípios da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).



(Anexo 11: O que foi elaborado pela aluna com base em suas pesquisas e o que foi debatido em sala)

Considerações finais

A articulação deste presente trabalho final buscou demonstrar a eficiência da abordagem sociointeracionista de Vygotsky no âmbito do ensino da língua árabe para falantes de português, o que destaca a importância da interação social, da mediação docente e do uso estratégico de recursos pedagógicos e digitais. Os resultados alcançados reforçam a ideia de que as práticas colaborativas, juntamente aliadas a materiais autênticos e contextos culturais, promovem uma aprendizagem significativa, mesmo diante do cenário desafiador enfrentado, como a escassez de recursos específicos e infraestrutura limitada.

A aplicação dos princípios vygotskyanos, especialmente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), se demonstrou fundamental para o avanço das habilidades linguísticas dos alunos. Atividades envolvendo diálogos espontâneos e a colaboração entre alunados, estimularam a autonomia e a confiança na produção oral e escrita. A integração de elementos culturais, por meio de vídeos, músicas e textos autênticos, facilitou não só a internalização da língua, mas também corroborou para a compreensão intercultural, alinhando-se à visão de Paulo Freire sobre a educação como prática dialética e libertadora.

Em conclusão, a teoria de Vygotsky, aliada a práticas inovadoras do contexto sociocultural, mostrou-se não só viável, mas também aquela que articula um papel fundamental e essencial para um ensino de línguas estrangeiras, resultando assim na valorização do estímulo ao desenvolvimento do senso crítico no âmbito de língua estrangeira, a colaboração e a conexão humana, que são elementos fundamentais para formar cidadãos capazes de atuar em um mundo globalizado e multicultural.

Referências Bibliográficas

AL-BATAL, Mahmoud (ed.). Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum. Georgetown University Press, 2018. JSTOR. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BACIL, Eliane Denise Araújo et al. Atividade física e maturação biológica: uma revisão sistemática. Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 114–121, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.rpped.com.br>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. dos S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, n. 1, p. 281–302, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820155744>.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: https://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

CAFFARO, Paula da Costa. Um panorama sobre a língua árabe no Brasil e seu percurso até a sala de aula. Iniciação & Formação Docente, Uberaba, v. 7, n. 4, 2021. DOI: 10.18554/ifd.v7i4.4944.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 45, n. 1, p. 87–101, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100006>. Acesso em: 8 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs.). Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, s.d.

CITTOLIN, Simone Francescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. Revista de Letras, n. 6, 2003. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2254/1415>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. 3, nov. 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40377>. Acesso em: 8 mar. 2025.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 14, n. 2, p. 273-291, jan. 2001.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Cultura e aprendizagem: contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura. Educativa (Revista de Educação), Goiânia, v. 7, p. 335–354, 2004. Acesso em: 8 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAWI, Mona Mohamad. O ensino-aprendizagem de língua árabe sob a ótica da teoria da atividade. Tiraz (USP), 2015.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1–18, 1996.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 161–184, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tPtnJymVwk7hFxcDPY8Bnhr/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

RIPPER, Afira V. Significação e mediação por signo e instrumento. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100005. Acesso em: 12 abr. 2025.

RODRIGUES, Edvaldo Costa et al. A prática educativa à luz da psicologia da aprendizagem. *Revista Contemporânea*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 2450–2467, jan. 2024. DOI: 10.56083/RCV4N1-138.

SANTOS, Letícia Rodrigues et al. As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 17, p. 1-15, 2021.

SILVA, Antonio Zaquiel Barbosa da. As relações de mediação, aprendizagem e desenvolvimento humano: um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire. 2013.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SOUZA, A. da S. O dever de casa e sua relação com a zona de desenvolvimento proximal. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021008, 2021. DOI: 10.30715/doxa.v22i00.15063. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/15063>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SOUZA, Maricelia Soares de; SANTOS, Jonildo Viana dos. Dialogicidade e interculturalidade: caminhos possíveis para a superação das dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos surgidas na pandemia. In: Anais do V Congresso Científico de Ligas Acadêmicas – V CCLAM. Goiânia: CREMEGO, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-cientifico-de-ligas-academicas-cclam-376597/895177-dialogicidade-e-interculturalidade--caminhos-possiveis-pa-ra-a-superacao-das-dificuldades-de-aprendizagem-de-aluno/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 30, n. 3, p. 355–365, jul. 2013.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas III. Madrid: Visor/Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988a.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Trad. Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97–110, ago. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.