

# A INTERAÇÃO ENTRE EMOÇÕES E COGNIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS SOB UMA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

DOI: 10.47677/gluks.v23i3.410

Recebido: 12/09/2023

Aprovado: 17/11/2023

DELLAGNELO, Adriana de C. Kuerten <sup>1</sup>  
AGNOLETTO, Matheus André <sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo discute a intersecção entre cognição, emoção e o conceito de *perezhivanie* na compreensão da experiência humana, particularmente no que diz respeito à aprendizagem para o ensino de línguas, com base nas teorias de Lev Vygotsky. Exploramos como a cognição e a emoção estão estreitamente ligadas, influenciando a forma como percebemos e respondemos ao mundo ao nosso redor. Nesse sentido, abordamos a *perezhivanie* como um prisma por meio do qual o indivíduo refrata – emocional e cognitivamente – as suas experiências no plano social, de modo a influenciar o seu desenvolvimento. Diante disso, examinamos de que forma a teoria sociocultural de base vygotkiana pode ser aplicada de maneira prática na formação de professores. Para tanto, explicitamos brevemente o método genético proposto pelo autor, por tratar-se da abordagem de pesquisa e análise que, sob sua ótica, é capaz de compreender o desenvolvimento humano e, assim, investigar como as funções psicológicas superiores se desenvolvem ao longo do tempo, haja vista tratar-se de uma abordagem que estuda a origem e a evolução dessas funções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, Cognição, Emoção, *Perezhivanie*, Método genético.

## Introdução

Na complexa tecitura do ensino de línguas, a interação entre emoção e cognição é uma questão fundamental que, inequivocamente, impacta o fazer dos educadores de línguas. A formação de professores, em particular, é uma área em que essa intersecção desempenha papel de destaque, moldando tanto as práticas pedagógicas quanto o desenvolvimento profissional

---

1 Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Letras/Inglês e Literatura correspondente, na área de concentração ‘Língua Inglesa e Linguística Aplicada’, Professora Titular do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) da UFSC, [adrianak@cce.ufsc.br](mailto:adrianak@cce.ufsc.br)

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (UFSC), subcoordenador pedagógico dos Cursos Extracurriculares de Inglês (UFSC), [matth.ufsc@gmail.com](mailto:matth.ufsc@gmail.com)

dos futuros educadores. A literatura oferece uma miríade de perspectivas sobre essa relação intrincada, abordando-a sob diferentes ângulos e enfoques, a exemplo de estudos que tematizam emoções em confluência com aspectos para além da cognição, como crenças, identidade, ações, tomadas de decisão, entre outros (ZEMBYLAS, 2004; ZEMBYLAS, 2005; ARAGÃO, 2005; BORG, 2006; ARAGÃO, 2008; ARAGÃO, 2011; BARCELOS; KAJALA, 2011; KUBANYIOVA, 2012; PAVLENKO, 2013; BARCELOS; SILVA, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; SOUZA; ARAGÃO, 2017; BARCELOS; DAY, 2018; SCHUTZ; NICHOLS; SCHWENKE, 2018; MILLER, 2021; OLIVEIRA, 2021; BARCELOS; ARAGÃO, 2022; COLOMBO GOMES; ARAGÃO, 2022).

Neste estudo, no entanto, direcionaremos nossa atenção para uma perspectiva que tem raízes na teoria sociocultural de base Vygotskiana (TSCV), que alicerça vários campos de estudo, incluindo-se, aí, a Linguística Aplicada e, de modo particular, a formação de professores. Especificamente, este texto busca discutir o tema das emoções em relação aos processos de desenvolvimento (cognitivo) humano, em nosso caso, de aprender a ensinar.

Vygotsky foi um psicólogo bielorusso, pioneiro no campo da Psicologia do Desenvolvimento que enfatizou o papel da linguagem e do processo sócio-histórico-cultural no desenvolvimento intelectual do indivíduo. O pensador argumenta que a cognição e a emoção são intrinsecamente ligadas e que a aprendizagem é um processo social que ocorre em contextos carregados de emoções, ainda que, por vezes, estas passem despercebidas aos agentes que as expressam. Embora tenha sido amplamente aplicada e adaptada em diversas áreas da Educação, a compreensão vygotskiana da relação entre emoção e cognição na formação de professores de línguas e a forma como ocorre o tratamento dos dados empíricos nesse âmbito parecem ainda apresentar terreno fértil para exploração, em especial porque a maioria das pesquisas nas quais é aplicado o método genético de Vygotsky (WERTSCH, 1985; VYGOTSKY, 1987; OLIVEIRA, 2001; LANTOLF; THORNE, 2006) estão fora do Brasil.

Este artigo debruça-se sobre essa temática e possui dois objetivos: (i) abordar a visão de Vygotsky sobre a relação dialética entre cognição e emoção, apresentando o conceito de *perezhivanie* como o ponto de encontro desses dois aspectos da consciência humana; e (ii) discorrer sobre a forma como a teoria e o método genético propostos por Vygotsky podem ser aplicados de maneira prática na formação de professores de línguas, tendo em vista a influência da refração da experiência desses professores através de sua *perezhivanie*. Pretende-se, assim,

proporcionar *insights* que podem enriquecer as estratégias de formação de professores e, em última análise, contribuir para um ambiente de ensino eficaz e enriquecedor.

### **A relação dialética entre cognição e emoção**

Sob a ótica da dialética vygotskiana, a relação entre cognição e emoção é estreita e complexa. Vygotsky, hoje respaldado por estudos inclusive no campo da neurociência (GRAY; BRAVER; RAICHLE, 2002; PESSOA, 2009), e alimentado por novos avanços do seu legado (STETSENKO; ARIEVITCH, 2004; FLEER; GONZÁLEZ REY; MOK, 2017; VERESOV, 2017), argumenta que a cognição e a emoção não devem ser vistas como entidades separadas, mas sim como aspectos interdependentes da experiência humana.

Nessa perspectiva, a mente humana prevê a existência de um sistema dinâmico de significados que unem os aspectos afetivo e intelectual (VYGOTSKY, 2000); um sistema complexo que incorpora processos cognitivos e emocionais e que se caracteriza por uma unidade e contradição dialética, o que significa que esses aspectos não são mutuamente excludentes, mas interagem constantemente, seja ao se complementarem ou se conflitarem.

As emoções – definidas por Aragão (2008: 295-296) como “disposições corporais dinâmicas que modulam ações e relações possíveis, num dado momento de um fluir histórico” – não são somente reações fisiológicas e autônomas. Ao contrário, estão envolvidas em processos cognitivos, influenciando na compreensão e no conhecimento, interpretação esta respaldada por Vygotsky (1987, p. 50) ao defender que “Toda ideia contém algum fragmento da relação afetiva de um indivíduo com o aspecto da realidade que ela representa”<sup>3</sup> (tradução nossa). Por exemplo, uma emoção como o interesse pode aumentar a atenção de uma pessoa para um tópico específico, facilitando a aprendizagem e o processamento cognitivo.

Os processos cognitivos, por sua vez, podem evocar e influenciar as emoções. Ao sentir-se frustrado por perceber que os alunos não entenderam as instruções de alguma atividade, um professor pode, conscientemente, decidir utilizar alguma estratégia alternativa para explicar novamente, o que, conseqüentemente, pode ajudá-lo a superar a frustração ao ver que a estratégia empregada funcionou.

---

3 Texto original: “Every idea contains some remnant of the individual’s affective relationship to that aspect of reality which it represents”.

Na verdade, independentemente dessa influência mútua caracterizar-se pela unidade ou contradição, importa é que existe aí uma relação dialética em que cognição e emoção se regulam mutuamente, o que termina por gerar o que Swain (2013, p. 203) chama de “a criação co-construída de emoções no diálogo, à medida que se entrelaça com o processo de pensamento colaborativo<sup>4</sup>” (tradução nossa). Para a autora, “As emoções são socialmente construídas no diálogo e medeiam os resultados de aprendizagem<sup>5</sup>” (p. 203) (tradução nossa).

Depreende-se da citação de Swain a intervenção de processos sociais e culturais nessa relação. Como todos os processos da mente humana, as emoções são influenciadas por normas culturais e são mediadas por ferramentas e signos, como a linguagem. Isso porque a fisiologia da emoção pode ser biológica, mas a forma como a interpretamos é, assim como a cognição, cultural, e nos é dada inters psicologicamente, ou seja, nas nossas interações sociais (VYGOTSKY, 1978; 1987).

Parece haver, portanto, uma relação análoga entre o funcionamento inter e intrapsicológico da atividade mental humana com o processo social e cultural – e não individual e biológico – do desenvolvimento das emoções.

Tomemos como exemplo a ‘alegria’, uma emoção que, sob o ponto de vista fisiológico, tende a liberar os hormônios da dopamina e endorfina no cérebro, dando-nos sensação de bem-estar, prazer e satisfação. No entanto, o que nos leva a sentir essa emoção em dada situação é cultural. É na esfera sócio-histórico-cultural que aprendemos a interpretar, (re)agir e (des)valorizar as coisas, circunstâncias, os acontecimentos e conhecimentos.

A forma como as pessoas interpretam um evento ou situação está intimamente ligada à cognição, e essa interpretação pode influenciar as emoções associadas a ele. Em diferentes culturas, as interpretações cognitivas podem variar, afetando a experiência emocional. É o caso de uma cultura que valoriza a independência pessoal em comparação a outra que preza mais pela coletividade. No primeiro caso, a perda de um emprego pode ser interpretada como uma ameaça à identidade e ao bem-estar, levando a emoções como ansiedade e tristeza. Em

---

4 Texto original: co-constructed creation of emotions in dialogue as it is interwoven with the collaborative thinking process.

5 Texto original: Emotions are socially constructed in dialogue, and those emotions mediate learning outcomes.

contraste, no segundo contexto, a perda do emprego pode ser vista como um desafio compartilhado, levando a emoções de solidariedade e apoio mútuo.

Ao enfatizar a interconexão entre cognição e emoção, salientando que esses aspectos formam uma unidade dialética, Vygotsky alude ao conceito de *perezhivanie*<sup>6</sup> – definido como “[...] como uma criança se torna consciente, interpreta e se relaciona emocionalmente com um evento específico<sup>7</sup>” (Vygotsky, 1994: 341) (tradução nossa). A *perezhivanie* pode ser entendida como um prisma por meio do qual o indivíduo se relaciona emocionalmente e cognitivamente com o mundo ao seu redor, conseqüentemente influenciando o seu desenvolvimento. Para Vygotsky, a *perezhivanie* de uma dada situação ou do ambiente determina o tipo de influência que aquela(e) situação ou ambiente vai ter no indivíduo. Isso quer dizer que não é a situação ou o ambiente em si que influencia o desenvolvimento (cognitivo), mas sim a situação ou o ambiente refratado(a) pelo prisma da *perezhivanie* do indivíduo.

Vygotsky (1998) ilustra essa compreensão com a seguinte situação, com a qual ele lidou enquanto psicólogo. Ele discorre sobre três crianças de uma mãe alcoólatra e violenta, e sobre os diferentes impactos psicológicos nelas gerados pelo abandono e agressividade dessa mãe. A criança mais nova sentiu medo e foi praticamente tomada por um sentimento de terror. O filho do meio experimentou conflito na medida em que sentia afeto pela mãe, mas também medo e raiva. O mais velho, por outro lado, apesar de ter apenas 10-11 anos, entendeu a situação, e tomou sua mãe como uma pessoa doente, sentindo pena dela, e se colocando na posição de defender e acalmar os irmãos. Conforme pontua o autor, a situação externa nessa família é a mesma para as três crianças, porém cada qual teve uma experiência distinta das mesmas condições materiais, experiência esta que não resultou simplesmente da diferença de idade entre elas, mas sim da forma como cada qual refratou a situação pelo prisma da sua *perezhivanie*.

Ao utilizar o conceito de refração emprestado da física, Vygotsky explica que o indivíduo constantemente refrata as suas experiências no plano interpsicológico através de seu prisma individual, o que explica o porquê de diferentes indivíduos terem reações distintas à (aparentemente) mesma vivência no âmbito social. Pensemos em como a refração é aplicada na

---

6 Devido ao fato de que não há uma tradução precisa que capture o sentido de *perezhivanie*, os seguidores de Vygotsky decidiram por manter a palavra em sua língua original.

7 Texto original: “[...] how a child becomes aware of, interprets, [and] emotionally relates to a certain event”.

Física: ao colocarmos um lápis dentro de um copo transparente cheio de água, percebemos que a imagem do lápis é distorcida, como se estivesse quebrado. O fenômeno ocorre por conta da refração da luz pela água, ou seja, a água refrata a luz, fazendo com que a forma com a qual o indivíduo experiencia a imagem do lápis seja diferente de como o objeto se apresenta no mundo. Da mesma forma, a *perezhivanie* refrata – emocionalmente e cognitivamente – as experiências do indivíduo no plano social, o que, conseqüentemente, influencia o seu desenvolvimento.

O conceito de refração traz à tona uma outra relação dialética da teoria vygotskiana no processo de desenvolvimento – a do social com o individual. Uma das máximas mais conhecidas do legado de Vygotsky é justamente que

qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, ela aparece no plano social e, em seguida, no plano psicológico. Primeiro, ela surge entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e, em seguida, dentro da criança como uma categoria intrapsicológica<sup>8</sup>. (Vygotsky, 1978, p. 57) (nossa tradução)

Ao conceber que as funções superiores são inicialmente desenvolvidas nas interações sociais e, posteriormente, tornam-se parte do repertório psicológico do indivíduo, importa destacar que nem todo conhecimento é passível de ser internalizado. A dialética desse processo de transformação do social para o individual está no fato de que somente aqueles componentes do ambiente social que são refratados pela *perezhivanie* do indivíduo alcançam significado no desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998; VERESOV, 2017). Sendo assim, a mesma situação social pode ser experimentada de maneira diferente por diferentes indivíduos, a depender de quais componentes são subjetivamente refratados e como.

Em resumo, parece que tratar da relação entre emoção e cognição sob a égide vygotskiana implica destacar a complexa interação não só entre esses dois aspectos, mas também na sua relação com a *perezhivanie*, que, por sua vez, sugere a influência do ambiente no indivíduo. Aí também está implicada a subjetividade de cada indivíduo, em que pese o fato de que diferentes subjetividades refratam o ambiente social a partir de suas óticas. Essa visão dialética destaca a complexidade da experiência humana e ressalta a importância de considerar

---

<sup>8</sup> Texto original: any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category.

essas dimensões conjuntamente ao abordar questões de aprendizagem, desenvolvimento e funcionamento mental.

Uma vez explorada a relação dialética entre cognição e emoção conforme a perspectiva de Vygotsky e apresentado o conceito de *perezhivanie* como a unidade de convergência desses dois aspectos da consciência humana, passamos a explorar o segundo objetivo deste artigo.

### **O método genético e a influência das emoções na aprendizagem para o ensino de línguas**

Embora Vygotsky não tenha se concentrado especificamente no ensino de línguas ou na aprendizagem para o ensino de línguas em sua obra, seus princípios teóricos podem ser aplicados a essa área, como a tantas outras. De fato, há vasta literatura no campo de formação de professores de línguas com pesquisas não só sustentadas pela teoria vygotskiana em si, como também orientadas pelo seu método genético (JOHNSON; DELLAGNELO, 2013; ARSHAVSKAYA, 2014; GOLOMBEK; DORAN, 2014; JOHNSON; WORDEN, 2014; GOLOMBEK, 2015; BIEHL; DELLAGNELO, 2016; DELLAGNELO; MORITZ, 2017; AGNOLETTO; 2020; AGNOLETTO; DELLAGNELO; MORITZ, 2020; BIEHL, 2020; DALLIGNA; AGNOLETTO, 2020; AGNOLETTO; DELLAGNELO; JOHNSON, 2021; DELLAGNELO; AGNOLETTO; JOHNSON, 2022).

Uma vez que já abordamos preceitos da teoria na seção anterior, especificamente os relacionados à questão das emoções, faremos inicialmente uma breve exposição sobre o método genético para, então, debruçarmo-nos sobre como as emoções influenciam a aprendizagem para o ensino de línguas, bem como examinarmos de que forma a teoria sociocultural de base vygotskiana pode ser aplicada de maneira prática na formação de professores tendo em vista a relação entre cognição e emoção.

O método genético inclui quatro domínios, quais sejam, filogenético (relativo à evolução humana), ontogenético (pertinente à evolução de uma espécie humana em sua história), sociogenético (referente ao desenvolvimento cultural e histórico em que a espécie humana evolui) e microgenético (atinente ao desenvolvimento de processos psicológicos em curtos espaços de tempo) (WERTSCH, 1985; VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1987; OLIVEIRA, 2001; LANTOLF; THORNE, 2006).

Sucintamente, trata-se de uma abordagem de pesquisa e análise para compreender o desenvolvimento humano com o objetivo específico de investigar como as funções psicológicas superiores se desenvolvem ao longo do tempo. O método genético envolve o estudo da origem e do desenvolvimento dessas funções em seu processo de evolução e mudança (VYGOTSKY, 1978). Sendo assim, trata-se de uma abordagem diacrônica que enfatiza a gênese/história das funções mentais superiores.

Por entender que as origens das funções psicológicas são moldadas pela cultura e pelo contexto social e, portanto, se dão no âmbito das interações sociais e culturais em contextos específicos, Vygotsky enfatiza a importância da mediação a fim de compreender como as relações interpsicológicas medeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, como um indivíduo aprende um dado aspecto da realidade – um conceito, um objeto de conhecimento, por exemplo, – desde a sua origem – de caráter embrionário – até quando alcançam estágios relativamente estáveis/ideais.

Outro conceito importante da teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é entendida como um espaço metafórico que representa a diferença entre o que se pode fazer de forma independente e o que se pode fazer com ajuda. Vygotsky acredita que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio da participação ativa e da interação com o entorno, particularmente com outras pessoas – em especial pares mais experientes. O estudo das interações na ZDP é uma parte importante do método, por isso propõe-se analisar como as atividades conjuntas contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Em resumo, o método genético de Vygotsky é uma abordagem que busca traçar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da análise das origens, mediações culturais e interações sociais que acontecem ao longo da ontogênese em meio à sociogênese.

Segundo o próprio Vygotsky (1978, p. 64-65),

“Estudar algo historicamente significa estudá-lo no processo de mudança; essa é a demanda básica do método dialético. Abranger na pesquisa o processo de desenvolvimento de algo em todas as suas fases e mudanças - desde o nascimento até a morte - fundamentalmente significa descobrir sua natureza, sua essência, pois é somente no movimento que um corpo revela o que é<sup>9</sup>.” (nossa tradução)

---

9 Texto original: To study something historically means to study it in the process of change; that is the dialectical method's basic demand. To encompass in research the process of a given thing's development in all its phases and

Com base nas concepções do bielorusso, particularmente no domínio microgenético, que não foi muito explicado por ele possivelmente em razão de sua morte prematura, Wertsch (1985) deu continuidade às suas ideias, explorando o conceito de ‘microgênese’ para referir-se às investigações de como as influências socioculturais impactam a aprendizagem e o desenvolvimento de um aspecto singular em escalas de tempo menores, em situações e interações específicas e em tempo real. O que caracteriza um estudo microgenético, portanto, é que o pesquisador acompanha o desenvolvimento e as mudanças enquanto acontecem, já que, conforme relembram Siegler and Crowley (1991, p. 606), “A essência do desenvolvimento é a mudança.<sup>10</sup>” (tradução nossa).

Retomando o objetivo desta seção, relativo à influência das emoções para a aprendizagem para o ensino de línguas face à teoria sociocultural e ao método genético, iniciamos por registrar a compreensão de que é nas atividades de ensino-aprendizagem que professores em formação se envolvem (observação de aulas, relatos, narrativas, *portfolios*, entre outros) e nas interações momento a momento entre professores em formação e formadores de professores que esses últimos podem melhor ver, acompanhar, dar suporte e lapidar o desenvolvimento profissional de professores em formação (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016; JOHNSON; VERITY; CHILDS, 2023).

Outro preceito básico dos estudos em formação de professores de línguas epistemologicamente orientados pela TSCV é que o papel do formador no desenvolvimento profissional do formando é primordial. Conforme Johnson e Golombek (2016, p. 3-4),

... aprender a ensinar não deve ser um processo de 'aprendizado por descoberta' ou 'aprendizado fazendo', mas sim um aprendizado que seja intencional, deliberado e direcionado por educadores especializados em ensino, que possuam habilidades para orientar os professores em direção a práticas de ensino mais teoricamente embasadas e pedagogicamente sólidas, bem como níveis mais elevados de expertise profissional<sup>11</sup>. (tradução nossa)

---

changes - from birth to death - fundamentally means to discover its nature, its essence, for it is only in movement that a body shows what it is.

10 Texto original: The essence of development is change.

11 Texto original: ... learning to teach should not be a process of ‘discovery learning’ or ‘learning by doing,’ but rather learning that is intentional, deliberate, and goal-directed by expert teacher educators who are skilled at moving teachers toward more theoretically and pedagogically sound instructional practices and greater levels of professional expertise.

Depreende-se desses dois princípios básicos da área que os estudos microgenéticos em formação de professores de línguas que visam a estudar (trans)formações cognitivas nos professores em formação o fazem em ambientes naturais de estudo e/ou trabalho, contexto em que o formador intervém no raciocínio e na compreensão do professor em formação de modo a fomentar compreensões mais teoricamente sólidas e embasadas. Destaque-se que essa intervenção é responsiva, ou seja, consoante a citação anterior, direcionada, deliberada, intencional e baseada no conhecimento que o professor em formação traz consigo (sua zona de desenvolvimento atual), bem como no que ele demonstra ser capaz de fazer com ajuda de um par mais experiente (suas ZDPs). Nesse contexto, as interações sociais entre os interlocutores são acompanhadas a fim de que se possa capturar eventuais (trans)formações e entender quais movimentos formativos promoveram tais mudanças, transições e renovações.

Pesquisadores da área de formação de professores vêm, há décadas, pontuando que ensinar é uma atividade fortemente emocional (KUBANYIOVA, 2012). E há pelo menos duas décadas, estudiosos de Vygotsky incluíram o domínio das emoções na sua pauta (DIPARDO; PORTER, 2003; GOLOMBEK; JOHNSON, 2004; CHILDS, 2011; REIS, 2011; JOHNSON; GOLOMBEK, 2013), tendo o conceito de *perezhivanie* entrado no cenário de forma mais presente na última década (GOLOMBEK; DORAN, 2014; JOHNSON; WORDEN, 2014; GOLOMBEK, 2015; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016; AGNOLETTO; DELLAGNELO; JOHNSON, 2021; JOHNSON; VERITY; CHILDS, 2023).

Um aspecto intimamente ligado a essa tríade cognição-emoção-*perezhivanie* é a ideia de que momentos dramáticos e, portanto, emocionalmente carregados, criam condições favoráveis para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). Esses eventos podem ser momentos de desafio, mudança, transições, confronto com novas situações ou conflitos emocionais significativos – o cenário educativo sendo *locus* de destaque nesse contexto (FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017). A chave aqui é que, quando as pessoas enfrentam crise ou drama, isso pode impulsionar o pensamento reflexivo, a autorreflexão, a busca de soluções para lidar com essas emoções e situações. Assim, eventos dramáticos e emocionalmente carregados podem desencadear uma pressão ou motivação para o desenvolvimento cognitivo à medida que as pessoas buscam entender, lidar e responder a essas experiências emocionais. Como aponta Veresov (2017), esse tipo de colisão possui o potencial de transformar o indivíduo e fazê-lo ir além da condição atual em que se encontra, tendo o potencial de modificar

significativamente a sua cognição. Mais uma vez, essa perspectiva ressalta a importância de considerar a *perezhivanie* como parte integrante do processo de desenvolvimento humano e como impulsionadora do pensamento e do crescimento pessoal.

A esse respeito, Johnson e Worden (2014) destacam que, quando professores são desafiados por eventos dramáticos, comumente caracterizados por momentos de divergência entre suas percepções e sua prática, eles enfrentam o que as autoras chamam de dissonância cognitiva/emocional.

Nesse estudo em particular, as formadoras acompanharam professores iniciantes enquanto trabalhavam em grupos para planejar uma aula de Inglês L2 com vistas a ministrá-la em uma turma real. Após a implementação da aula, em sessão de visionamento com as formadoras, os professores apresentaram dificuldade em explicar discrepâncias entre a aula planejada e a aula efetivamente realizada com os alunos. Ao interagirem e engajarem-se em mediação responsiva com os professores envolvidos – uma professora em particular é focalizada no estudo –, Johnson e Worden perceberam que os momentos de dissonância cognitiva/emocional funcionaram como potenciais ‘pontos de crescimento’ no raciocínio e desempenho da professora, atuando como propulsores do seu desenvolvimento. Isso nos permite interpretar que a experiência de se sentir frustrada ao reconhecer uma discrepância entre aula planejada e aula dada, refratada pelo prisma da *perezhivanie* da professora, levou-a a desenvolver-se cognitivamente.

Golombek e Doran (2014) realizaram um estudo usando dados provenientes de diários reflexivos de estagiários de um curso de ‘Ensino de Inglês como Segunda Língua’. Esses dados eram submetidos por e-mail à professora formadora, que os retornava para mediar os pensamentos, sentimentos e atividades dos professores em formação no que tange ao ensino-aprendizagem de L2. Os resultados ilustram uma professora que apresenta dissonância entre o ideal e a realidade, enfrentando um sentimento de falta de competência para o ensino de escrita acadêmica. Ao abordar explicitamente as emoções da professora como naturais e identificar as áreas que precisavam ser cognitivamente desenvolvidas em relação ao ensino de escrita acadêmica, a professora formadora validou o que a estagiária estava sentindo e, em seguida, buscou mediá-la de forma responsiva, mediação esta que foi se construindo em tempo real, de acordo com os resultados das interações e os *insights* que a formadora inferia sobre a *perezhivanie* da estagiária e a sua forma de pensar, sentir e agir na sala de aula. No decorrer do

semestre, a estagiária começou a sentir-se mais confiante sobre o conteúdo das aulas, sobre a sua habilidade para apresentar o conteúdo, demonstrando em seus diários convergência e alinhamento entre emoção, cognição e atuação.

Em outro estudo, Golombek (2015) volta aos diários reflexivos de seus estagiários, e, desta vez, faz uma auto investigação de sua própria dissonância cognitiva/emocional em relação à sua mediação dos diários de uma professora em formação. Os diários da estagiária e as respostas da formadora foram analisados com vistas a caracterizar a natureza e qualidade das interações – reflexões da estagiária e respostas da formadora. Adicionalmente, a estagiária foi entrevistada retrospectivamente sobre sua conceitualização e experiência anterior com a escrita de diários, seu sentimento e sua *perezhivanie* em relação ao gênero. O conteúdo da entrevista permitiu que a professora formadora reenquadrasse sua compreensão relativa à estagiária e percebesse o que ela chama de incidente – uma maneira equivocada de interpretar o conteúdo de um dos diários reflexivos da estagiária, o que a teria levado a vivenciar a situação de drama e responder aos diários seguintes de forma emocionalmente carregada. A autoanálise permite que a formadora meche o seu próprio desenvolvimento, a partir de reflexão para compreender sua própria *perezhivanie*, o prisma emocional e cognitivo por meio do qual ela havia percebido os diários e respondido a eles. Finalmente, ela foi capaz de reconhecer a sua dissonância cognitiva/emocional como potencialmente útil em seu próprio desenvolvimento como formadora de professores e fazer uso da experiência para aprimorar sua atuação em oportunidades futuras.

Por fim, um estudo realizado no Brasil, no âmbito de uma pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI), na Universidade Federal de Santa Catarina (AGNOLETTO; DELLAGNELO; JOHNSON, 2021), mostra como uma professora vivencia eventos dramáticos tanto cognitiva quanto emocionalmente, ao analisar a sua *perezhivanie*. O estudo detalha a mediação oferecida por um par mais experiente em resposta a esses eventos, analisando a qualidade e o caráter dessa mediação, que aconteceu ao longo de nove observações de sala de aula, seguidas de entrevistas pós-observação, todas gravadas e transcritas. A partir da análise dos dados, foi possível revelar a *perezhivanie* da professora iniciante de inglês em relação às contradições que ela enfrenta ao perceber que a imagem de professora idealizada por ela não era traduzida na prática, levando-a a refratar tal descoberta de maneira negativa e autodepreciativa. Através de mediação responsiva, a

professora pôde (re)visitar e (re)modelar seu entendimento da profissão, sua identidade e sua atividade profissional, resultando numa robustez que pôde ser observada na forma como ela passou a avaliar suas escolhas pedagógicas e em como ela as colocou em prática.

As pesquisas aqui reportadas são algumas de muitas, e, no caso, todas com resultados bastante positivos quanto ao desenvolvimento profissional dos participantes. Obviamente, são pesquisas qualitativas e, como tal, não se pode generalizar seus resultados. Kubanyiova (2012), por exemplo, acredita que a dissonância não é catalisadora para a mudança conceitual. Isso porque, em um estudo com professoras que experienciaram dissonância cognitiva/emocional em relação ao curso que frequentavam, não foram reveladas mudanças dessa natureza.

A esse respeito, lembramos que, de fato, não é a dissonância em si que leva a transformações cognitivas, como mudanças conceituais, por exemplo, mas sim a forma como a dissonância cognitiva/emocional é refratada pelo prisma da *perezhivanie* do indivíduo.

Fora os artigos reportados, há também dois livros publicados pela Editora Routledge (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016; JOHNSON; VERITY; CHILDS, 2023), sobre formação de professores, ambos epistemologicamente situados na perspectiva sociocultural. As duas obras trazem vários exemplos de estudos microgenéticos, muitos dos quais tematizam a tríade cognição-emoção-*perezhivanie*.

Neste ponto, conceitos chave da TSCV foram apresentados, incluindo-se aí o método genético. Discorreremos, também, sobre estudos que seguem o legado de Vygotsky não só sob o ponto de vista teórico, mas também sob a perspectiva metodológica, integrando o conceito de *perezhivanie* como uma unidade entre o indivíduo e o ambiente que tem impacto direto na emoção e cognição.

Os estudos microgenéticos apresentados traçam o desenvolvimento do professor em formação conforme ele acontece, registrando as mudanças ocorridas e a natureza e características dos movimentos formativos que as originaram e as levaram a modificar-se, estruturar-se, evoluir, robustecer e, eventualmente, consolidar-se.

Esperamos, assim, ter oferecido perspectivas capazes de instruir e inspirar dinâmicas e procedimentos de capacitação de professores, colaborando para a criação e/ou preservação de um contexto educativo rico e eficiente.

## Conclusão

Voltar o olhar para o contexto da formação do professor de línguas sob a égide vygotskiana, tendo em vista toda a complexidade que envolve a relação dialética entre cognição e emoção e a influência da *perezhivanie* nesse contexto, implica compreender que as experiências cognitivo-emocionais do professor, sejam elas positivas ou negativas, desempenham um papel significativo na maneira como ele assimila o conhecimento e desenvolve habilidades pedagógicas. Além disso, implica reconhecer que a *perezhivanie*, como uma unidade de análise para pensar sobre a cognição e a emoção na formação da relação entre indivíduos e ambientes, pode influenciar a forma como o professor percebe e responde às situações de ensino-aprendizagem, influenciando assim sua prática e desenvolvimento como educador de línguas.

Dada a importância da *perezhivanie*, nosso papel, na qualidade de formadores de professores, não se limita a elogiar e encorajar os professores para combater a frustração. Ao contrário, nossa abordagem requer que trabalhemos para desafiar os aprendizes, enquanto seguimos atentos ao suporte que precisamos oferecer para ajudá-los a enfrentar esses desafios e permanecerem envolvidos na atividade e dispostos a evoluir (POHENER; SWAIN, 2016).

Importa também registrar que o professor iniciante de línguas frequentemente enfrenta as tradicionais contradições entre o que ele imagina estar acontecendo na sala de aula e o que de fato acontece. Isso poderá colocá-lo em uma posição vulnerável e produzir uma resposta emocional, muitas vezes equivocadamente carregada por uma sensação de incompetência, o que aponta para a necessidade de ações de formação que deem espaço para os professores (re)visitarem – via mediação responsiva – seus entendimentos e sua prática, para que tenham oportunidades de explorá-los de forma sistematizada, consciente e deliberada. Conceber as emoções como um elemento funcional do desenvolvimento profissional do professor de línguas as qualifica como um recurso valioso a ser incorporado ao desenvolvimento profissional de cada professor (GOLOMBEK; DORAN, 2014).

Por fim, reforçando nosso papel como formadores de professores, cumpre-nos usar nossa experiência e conhecimento para explorar a inevitável emotividade dos professores iniciantes de maneira intencional e sistemática de modo a responder às preocupações e necessidades individuais de cada professor, lembrando que precisamos estar sensíveis ao fato

de que a forma como cada um recebe a mediação é variável. Assim, poderemos dar suporte ao crescimento profissional dos professores iniciantes de maneira mais efetiva.

### Referências

AGNOLETTO, M. A. The role of social interaction in the (re)conceptualization of a novice EFL teacher's teaching of grammar. In: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. Chapter 1, p. 11-36.

AGNOLETTO, M. A.; DELLAGNELO, A. C. K.; MORITZ, M. E. W. The Role of responsive mediation in the development of a novice English teacher's understanding of the teaching of listening. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 28, n. 3, p. 1099-1130, 2020.

AGNOLETTO, M.A.; DELLAGNELO, A.C.K. AND JOHNSON, K. E. (2021). Perekhivanie in Action: A Novice Teacher's Refraction of Mediated Dramatic Events. *Language and Sociocultural Theory*, v. 8, n. 2, p. 153–179, 2021. <https://doi.org/10.1558/lst.18163>

ARAGÃO, R. C.. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 101-120, 2005.

ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 16, p. 109-133, 2017.

ARAGÃO, R.C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, p. 295-320, 2008.

ARAGÃO, R.C. A systemic view on emotion and reflection in language teacher education research. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 270-299, 2022.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System (Linköping)*, v. 39, p. 302-313, 2011.

ARSHAVSKAYA, E. Analyzing mediation in dialogic exchanges in a pre-service second language (L2) teacher practicum blog: a sociocultural perspective. *System*, v. 45, n. 2014, p. 129-137, 2014.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System (Linköping)*, v. 39, p. 281-289, 2011.

BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. Crença e emoções de professores de inglês em serviço. *Contexturas*, v. 24, p. 6-19, 2015.

BARCELOS, A.M.F; ARAGÃO, R.C.; RUOHOTIE-LYHTY, M; GOMES, G.S.C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 1-16, 2022.

BIEHL, P. G. An EFL teacher's twisting journey along the development of the concept of modeling. In: DELLAGNELO, A. C. K; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. Chapter 3, p. 73-98.

BIEHL, P. G.; DELLAGNELO, A. C. K. "Contextualization" in development: A microgenetic study of an English as a foreign language teacher. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 4, p. 1599-1615, 2016.

BORG, S. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum, 2006.

CHILDS, S. S. (2011). "Seeing" L2 teacher learning: the power of context on conceptualizing teaching. In JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (orgs.), *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. 1ª ed. New York: Routledge, 2011. Chapter 5, p. 67-85.

COLOMBO GOMES; BARCELOS, ANA MARIA F.; MILLER, I. Crenças, emoções e identidades: aspectos fluidos e fragmentados no ensino de línguas. *Pensares em revista*, v. 23, p. 1-9, 2021.

DALLIGNA, C.; AGNOLETTA, M. A. The professional development of an EFL teacher: A sociocultural approach. In: DELLAGNELO, A. C. K; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. Chapter 5, p. 125-152.

DAY, C. Professional identity matters: agency, emotions, and resilience. In SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (orgs.), *Research on teacher identity: mapping challenges and innovations*. 1ª ed. Singapore: Springer, 2018. Chapter 6, p. 61-70.  
[doi:10.1007/978-3-319-93836-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6)

DELLAGNELO, A. C. K.; MORITZ, M. E. W. Mediação e (res)significação docente: a repercussão na prática pedagógica. In: TOMITICH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (orgs.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. 1ª ed. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Chapter 7, p. 286-302.

DELLAGNELO, A. C. K; AGNOLETTA, M. A.; JOHNSON, K. E. Reverberation as a window into internalisation: mentor/mentee interactions around an EFL teacher's manual. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL (EJALTEFL)*, v. 11, n. 1, p. 45-58, 2022.

DIPARDO, A.; PORTER, C. Beyond cognition: a vygotskian perspective on emotionality and teachers' professional lives. In KOZULIN, A.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (orgs.).

*Vygotsky's educational theory in cultural context*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Chapter 15, p. 317-345.

GOLOMBEK, P. Redrawing the boundaries of language teacher cognition: language teacher educators' emotion, cognition, and activity. *The Modern Language Journal*, v. 99, n. 3, p. 470–484, 2015. <https://doi.org/10.1111/modl.12236>

GOLOMBEK, P. AND DORAN, M. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, v. 39, p. 102–111, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>

GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. Narrative inquiry as a mediational space: examining cognitive and emotional dissonance in second language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, v. 10, p. 307-327, 2004.

GRAY J.R., BRAVER T.S., RAICHLER M.E. Integration of emotion and cognition in the lateral prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. USA 2002, p. 4115-4120.

JOHNSON, K. E.; VERITY, D. P.; CHILDS, S.S. *Praxis-oriented pedagogy for novice L2 teachers: developing teacher reasoning*. New York: Routledge, 2023.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York: Routledge, 2016.

JOHNSON, K. E. AND WORDEN, D. Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach. *Language and Sociocultural Theory*, v. 1, n. 2, p. 125-150, 2014. <https://doi.org/10.1558/lst.v1i2.125>

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A tale of two mediations: tracing the dialectics of cognition, emotion, and activity in novice teachers' practicum blogs. In G. BARKHUIZEN (org.). *Narrative research in applied linguistics*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. Chapter 5, p. 85-104.

JOHNSON, K. E.; DELLAGNELO, A. C. K. How 'sign meaning develops': strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, v. 17, n. 4, p. 409-432, 2013.

KUBANYIOVA, M. *Teacher development in action: understanding language teachers' conceptual change*. London: Palgrave Macmillan, 2012.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MOK, N. (2017). On the concept of *perezhivanie*: A quest for a critical review. In FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV N. (orgs.) *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. 1ª ed. Singapore: Springer, 2017. Chapter 2, p. 19-47.

OLIVEIRA, A. C. T. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 1, p. 81-106, 2021.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky-Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-cultural*. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In GABRYŚ-BARKER, D.; BIELSKA, J. (orgs.). *The affective dimension in second language acquisition*. 1ª ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013. Chapter 1, <https://doi.org/10.21832/9781847699695-001>.

PESSOA, L. Cognition and emotion. *Scholarpedia*, 2009. Disponível em: [http://www.scholarpedia.org/article/Cognition\\_and\\_emotion](http://www.scholarpedia.org/article/Cognition_and_emotion). Acesso em: 01 set. 2023. doi:10.4249/scholarpedia.4567

POHENER, M. E.; SWAIN, M. L2 Development as cognitive-emotive process. *Language and Sociocultural Theory*, v. 3, n. 2, p. 219-241, 2016. <https://doi.org/10.1558/lst.v3i2.32922>

REIS, D. S. “I’m not alone”: empowering non-native English-speaking teachers to challenge the native speaker myth. In JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (orgs.), *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. 1ª ed. New York: Routledge, 2011. Chapter 3, p. 31-49.

SCHUTZ, P. A.; NICHOLS, S. L.; SCHWENKE, S. Critical Events, Emotional Episodes, and Teacher Attributions in the Development of Teacher Identities. In SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (orgs.), *Research on teacher identity: mapping challenges and innovations*. 1ª ed. Singapore: Springer, 2018. Chapter 5, p. 49-60. [doi:10.1007/978-3-319-93836-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_5)

SIEGLER, R. S.; CROWLEY, K. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, Washington, v. 46, n. 6, p. 606-620, 1991.

SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. C. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. *EntreLetras* (Online), v. 8, p. 57-79, 2017.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. The self in cultural-historical activity theory: reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory & Psychology*, v. 14, n. 4, p. 475–503, 2004.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, v. 46, p. 195-207, 2013.

VERESOV, N. The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. In FLEER, M.; REY, F. G.; VERESOV N. (orgs.) *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky’s legacy*. 1ª ed. Singapore: Springer, 2017. Chapter 3, p. 47–70.

VYGOTSKY, L. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: The problems of general psychology, including the volume 'Thinking and speech'*. In RIEBER, W.; CARTON, A. S. (eds.), New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (orgs.) *The Vygotsky Reader*. 1<sup>a</sup> ed. Oxford: Blackwell Publishers, 1994, Chapter 14, p. 338–354.

VYGOTSKY, L. *The collected works of L. S. Vygotsky: Child psychology*. (R. W. Rieber, Ed., Vol. 5). New York: Springer, 1998.

VYGOTSKY, L. *Thought and language* (revised). A. Kozulin (ed.), Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

ZEMBYLAS, M. *Teaching with emotions: a postmodern enactment*. Greenwich: Information Age Publishing, 2005.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

## **THE INTERSECTION BETWEEN EMOTION AND COGNITION IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A VYGOTSKIAN PERSPECTIVE.**

**ABSTRACT:** This article discusses the intersection of cognition, emotion, and the concept of *perezhivanie* in understanding human experience, particularly in the context of language teacher education, based on Lev Vygotsky's theories. We explore how cognition and emotion are closely linked, influencing how we perceive and respond to the world around us. In this regard, we approach *perezhivanie* as a prism through which individuals emotionally and cognitively refract their experiences in the social context, thereby influencing their development. We then examine how Vygotsky's sociocultural theory can be practically applied in teacher education. To do so, we briefly outline the genetic method proposed by the author, as it is the research and analysis approach that, from his perspective, can comprehend human development and investigate how higher psychological functions develop over time. This approach studies the origin and development of these functions in their process of evolution and change.

**KEYWORDS:** Teacher education, Cognition, Emotion, *Perezhivanie*, Genetic method.