

A Linguagem Infantil como Processo de Interação e Interlocução Verbal

THE CHILDREN'S LANGUAGE AS VERBAL INTERACTION
AND INTERLOCUTION PROCESS

Leryanne Crysttine Monteiro de **OLIVEIRA***
Ilsa do Carmo Vieira **GOULART****

Resumo: Partindo da premissa de que todos os campos da atividade humana se conectam pela linguagem, de que o emprego da língua se realiza sob a forma de enunciados num processo de interlocução discursiva, este trabalho analisou a linguagem e seu processo de constituição, não apenas como ato de comunicação entre um emissor e um receptor, mas como uma ação marcada por uma estrutura dialógica. Desse modo, o trabalho teve como objetivo compreender a constituição da linguagem da criança como um processo de interação verbal e intrapsíquico, por meio de observações de situações de diálogos entre adultos e crianças sob a perspectiva sócio-histórica. Para isso, opta-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de coleta de dados em campo, com doze crianças entre 3 e 4 anos e duas professoras da turma do Maternal III, da Educação Infantil, de uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Lavras, MG. A pesquisa embasou-se na Teoria da Enunciação de Bakhtin e na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, para compreender o processo de desenvolvimento da linguagem infantil. O estudo aponta a criança como sujeito consciente e atuante de sua cultura a partir das relações sociais concretamente estabelecidas, sobretudo com o outro mais experiente.

* Universidade Federal de Lavras.

** Mestre em Educação (2009). Doutora em Educação (2013) pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita- NELLE. Contato: <ilsa.vieira@uol.com.br>.

Palavras-chave: Pensamento e linguagem. Interação verbal. Dialogismo.

Abstract: Starting from the premise that all fields of human activity are connected by language, that the use of language takes place in the form of statements in a process of discursive interlocution, this work analyzed the language and its process of constitution, not only as an act of communication between a sender and a receiver, but as an action marked by a dialogic structure. Thus, the objective of this study was to understand the constitution of the child's language as a process of verbal and intrapsychic interaction, through observations of situations of dialogues between adults and children from a socio-historical perspective. In order to proceed to this issue, we adopted a qualitative research approach, based on the collection of data in the field work with twelve children aged between 3 and 4 years and two female teachers of the Pre-school class of a private, Early Childhood Education School in the city of Lavras, Minas Gerais, Brazil. The research was based on Bakhtin's Theory of Enunciation and Vygotsky's Historical-Cultural Approach to understand the process of child language development. The study points out children as conscious and active subject of their culture, established especially on concrete social relations with the more experienced Other.

Keywords: Thought and language. Verbal interaction. Dialogic.

Introdução

*Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.*

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.

É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor.

[...]

Manuel de Barros (2006)

A palavra, vista como a expressividade da linguagem, elo entre eu o outro, mostra-se como a capacidade humana de articulação e mobilização das ações e das interações sociais. A palavra dita sinaliza caminhos intrínsecos da criança em movimento à compreensão da realidade vívida e pulsante ao seu redor; por estar inteira, dialógica, age e interage com a palavra do outro para, assim, compor sua própria palavra.

Parafraseando a epígrafe, a partir das “raízes crianceiras” na tentativa de “visão comungante e oblíqua das coisas” é que neste trabalho, decorrente de uma pesquisa de iniciação científica¹, objetivamos compreender a constituição da linguagem da criança como um processo intrapsíquico, que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal, a partir de situações dialógicas.

Diferentes trabalhos acadêmicos apresentam discussões sobre questões que envolvem o desenvolvimento da linguagem da criança, seja numa perspectiva da psicolinguística, como na pesquisa de Borges e Salomão (2003); seja pelo viés da linguística, como em Dias (2011); seja numa abordagem da sociolinguística, como no trabalho de Andrada (2006), de Cândido (2011) ou de Silva (2015), observa-se que a temática permite olhares diversos e uma problematização das relações cognitivas, sociais e afetivas construídas com e pela linguagem.

Este trabalho tangencia as questões da sociolinguística, especificamente na perspectiva sócio-histórica em diálogo com a abordagem enunciativa discursiva da linguagem. Nesta direção, assumimos como proposta metodológica o desenvolvimento de uma abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de coleta de dados em campo, que tomou como procedimento investigativo as observações, as anotações em diário de campo e a gravação de situações de diálogos, durante o período de dois meses, em uma escola privada de Lavras, com uma turma de doze alunos entre 3 a 4 anos, de uma turma do Maternal III, da Educação Infantil.

Ao adotarmos uma pesquisa qualitativa, entendemos a observação como um procedimento investigativo determinante como modo de

¹ A pesquisa vinculou-se ao projeto “Entre a fala e a compreensão: um estudo sobre a linguagem infantil como um processo de interação verbal”, com financiamento da própria instituição, número do comitê de ética CAAE: 55678116.6.0000.5148.

aproximação e de compreensão do objeto de estudo. Conforme assinala Lüdke e André (1986), a observação, como recurso investigativo, permite uma aproximação direta da “perspectiva dos sujeitos”, acompanhar *in loco* as experiências diárias, no caso desta pesquisa, da linguagem das crianças, o que permite apreender um modo específico de como os sujeitos percebem a realidade que os cercam.

Durante o período de observação, vivenciamos o contexto escolar como um espaço de trocas, em que as professoras cotidianamente buscavam valorizar a fala das crianças enquanto sujeitos ativos do processo de desenvolvimento, considerando seus conhecimentos prévios, seus interesses e suas necessidades. Desse modo, foram registrados, em diário de campo, diferentes enunciados direcionados por discussões temáticas.

Diante disso, neste trabalho apresentaremos três situações observadas na roda de conversa inicial, atividade comum na rotina da turma e que ganhou maior relevância na pesquisa por demonstrar-se, nas turmas em questão, como uma ação mediadora na construção de um ambiente cativante e acolhedor, intensificando as trocas de saberes e curiosidades em interação entre as crianças e entre os alunos e as professoras.

Para isso, tomamos como fundamentação teórica as concepções de Vygotsky (1998, 2000, 2009) e Vygotsky, Luria e Leontiev (2001), em se tratando da relação entre pensamento e linguagem, e de Bakhtin (2003, 2004), com a teoria da enunciação e dialogismo. Para melhor disposição da temática, a reflexão proposta será dividida em três partes: a primeira discorrerá sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem; a segunda tratará sobre relações dialógicas como motivadoras do aprendizado, e a terceira apresentará as situações dialógicas observadas, procurando tecer aproximações com a concepção de linguagem apresentada.

O Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem

A linguagem, vista e compreendida de modo amplo, constitui-se uma expressão do nosso ser e pode ser manifestada por diferentes formas, não apenas pela oralidade e escrita, mas também pelo corpo, por sinais, por códigos, por imagens, pela voz, pelos gestos e pelo olhar. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) descreve a raiz genética do pensamento e da linguagem, a

fim de compreender os processos figurativos da linguagem, a concepção de signo e sua relação com o pensamento.

Vygotsky não faz uma descrição precisa e detalhada do desenvolvimento da linguagem infantil, como observamos nos estudos de Piaget (1999), que descreve o percurso evolutivo do monólogo à linguagem socializada. Ou mesmo, como observamos nos estudos de Castañeda (1999), que delinea, de forma minuciosa, duas grandes etapas do desenvolvimento da linguagem, classificadas pelo autor como *Pré-linguística e Linguística*. Em sua pesquisa, Castañeda (1999) descreve o decurso do processo do desenvolvimento da linguagem, por exemplo, na fase *Linguística*, em que a criança tem uma ampliação do vocabulário e das expressões verbais. Nesta fase, a criança começa a utilizar as preposições e um domínio de concordâncias gramaticais mais elaborado. Ou, ainda, podemos citar as pesquisas de Chivite (1997-1998), que descrevem os aspectos linguísticos, de modo mais detalhado, do desenvolvimento da linguagem infantil.

Longe dessa preocupação, os estudos de Vygotsky (1998) revelam que o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes, que se desenvolvem, inicialmente, de forma distinta e independente, de maneira que, embora pensamento e linguagem tenham raízes diferentes, existe uma correspondência entre esses dois processos internos. Vygotsky (1998) tenta comprovar essa proposição ao longo de seus estudos no campo filogenético do pensamento e da fala, ou seja, a partir da origem do pensamento e da linguagem, determinando as características que marcam a nossa espécie; e no campo ontogenético, constatando a evolução desses processos em uma *fase pré-linguística do pensamento* e uma *fase pré-intelectual da fala*.

Seus estudos mostram que o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo curso e obedece às mesmas regras de outras operações mentais que se utilizam dos signos. Tais operações se procedem em quatro estágios: (1) o primeiro, chamado de estágio natural ou primitivo, corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando aparecem em sua forma original; (2) o segundo estágio é denominado *psicologia ingênua*, momento em que ocorre a experiência da criança com as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos, uso de instrumentos, uso da linguagem; (3) com o acúmulo dessa experiência, a criança passa para o terceiro estágio, que caracteriza-se pelo uso de signos exteriores, em que utiliza-se da *fala egocêntrica*; e (4) o

quarto estágio é denominado estágio de crescimento interior, momento em que as operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo.

Segundo Vygotsky (2009), a primeira função da língua é a comunicação, com um objetivo de troca de experiência, de comunicar-se, de interagir com o outro. A segunda consiste no pensamento generalizante de que o uso da linguagem implica uma função generalizada do mundo, em que o ato de nomear é um ato de classificar.

Para o autor, a fala passa a ser interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente. No momento em que a criança utiliza da *fala egocêntrica*², circunstância na qual fala enquanto age, sua linguagem e ação constituem uma mesma função psicológica complexa. A fala é tão importante quanto a ação para atingir um determinado objetivo. A linguagem aparece intimamente ligada à organização do comportamento da criança. A *fala egocêntrica* é a base para a fala interior, enquanto sua forma externa manifesta-se em sua função comunicativa.

A maior mudança na capacidade de utilização da linguagem como um instrumento para a solução de um problema ocorre quando a *fala egocêntrica*, uma linguagem socializada, dirigida e emitida a outra pessoa, é *internalizada*. Ao invés de recorrer a um adulto, por exemplo, a criança fala para si mesma. A linguagem passa a adquirir uma função *intrapessoal*, além do seu uso *interpessoal*. Surge, inicialmente, como um meio de comunicação para, depois, ocorrer a conversão para uma linguagem interiorizada, assumindo também a função de organizar o pensamento da criança e se tornar uma função mental interna (VYGOTSKY, 1998, 2009).

Para Vygotsky (1998, p. 76), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e desenvolvidas historicamente constitui o aspecto característico da psicologia humana, e a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”. O autor considera, assim, que é a internalização ativa da cultura que permite ao sujeito constituir-se humano, que possibilita a transformação de seus processos mentais elementares em superiores.

² Terminologia utilizada por Piaget na classificação de uma das etapas da linguagem (cf. Piaget, 1999).

De acordo com Luria (1979), o surgimento da linguagem tem um papel fundamental na formação da consciência do homem, ela imprime três mudanças essenciais à atividade consciente: a primeira, refere-se à dimensão simbólica das palavras, como a capacidade de evocar o objeto, os eventos do mundo exterior com palavras e com a junção delas, mesmo quando estes não estão presentes. A segunda consiste em que, ao abstrairmos as palavras, abstraímos também as propriedades dessas palavras, as características dos objetos aos quais se referem, dos usos que se faz, constitui um processo de *abstração* e de *generalização*. A terceira está em que a linguagem é uma forma primordial de transmissão de conhecimento, de informação que se faz presente na história social da humanidade.

Nesse sentido, se considerarmos que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-histórica da criança e se a linguagem possui uma importância na formação dos processos psíquicos ao reorganizar substancialmente os processos de percepção do mundo exterior, é possível destacar quanto pensamento e linguagem estão interligados e se interagem no processo de construção e estruturação da significação dos enunciados?

Quando, num momento em que o pensamento e a linguagem encontram-se envoltos pelo egocentrismo, percebe-se que a compreensão da comunicação verbal ocorre ou se manifesta de forma particularizada. O pensamento egocêntrico torna-se determinante nas funções cognitivas, a ponto de interferir na apreensão do enunciado. A emissão ou o entendimento do discurso volta-se para as condições reais e concretas de sua vivência, com um grau mínimo de abstração e para uma centralização de si mesmo.

Além da predominância da fase egocêntrica do desenvolvimento da linguagem, encontra-se outro aspecto importante da comunicação verbal: a criança não apreende ou apropria-se de palavras soltas, mas de enunciados, que estão carregados de sentidos, isto porque, de acordo com Bakhtin (2004, p. 109), “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”.

A corrente da comunicação verbal só pode ser construída quando se constroem significações entre os enunciados. Para Bakhtin (2004), o processo

de assimilação da língua materna é um processo de integração, que ocorre de forma progressiva por meio da comunicação verbal.

A criança sente a necessidade de utilizar-se das palavras para se comunicar fazendo perguntas, manifestando sua curiosidade em conhecer o nome das coisas e objetos, tenta de maneira ativa e dinâmica apreender os signos vinculados ao objeto, ou seja, sua finalidade de uso. Quando isso ocorre, a criança parece ter descoberto a função simbólica das palavras, não precisando mais apontar o que quer, pois poderá falar o nome do objeto.

Vygotsky (2008, 2009) conclui que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-histórica da criança. O desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos e o crescimento intelectual depende do domínio dos meios sociais do pensamento, que é a linguagem.

As Relações Dialógicas como Motivadoras do Aprendizado

A perspectiva socio-histórica, conforme os estudos de Freitas (2002), compreende que os sujeitos são constituídos historicamente, datados, concretos e marcados por uma cultura como autores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são igualmente produzidos e reproduzidos por ela. Deste modo, Freitas (2002) defende que o aprendizado, fruto das relações sociais, constitui-se o motor do desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, reconhece que, nas interações estabelecidas com o outro, a criança passa a conviver e, ao mesmo tempo, a se apropriar de valores, crenças, significados, cultura, os quais ela internaliza ativamente, aprendendo sobre as normas de conduta ao seu redor, sobre o mundo e sobre si mesma. Observa-se que a criança aprende com o auxílio do outro experiente, desenvolvendo conjuntamente certa atividade que ainda não domina por completo, nível potencial de desenvolvimento, que se torna, posteriormente, parte das suas aquisições independentes, a qual passa a dominar no nível real de desenvolvimento. Deve-se considerar, desse modo, o movimento sobre o qual se dá o desenvolvimento da criança – para além da observação dos processos já adquiridos. A esse movimento, Vygotsky (1998, p. 112) chama de *zona de desenvolvimento proximal*, definindo-a como a

distância entre o nível real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Esses níveis diferenciados e inter-relacionados de desenvolvimento inauguram uma visão prospectiva do desenvolvimento, fenômeno que passa a ser representado não apenas pelos processos mentais já conquistados, mas, também, pelos processos em constituição – para os quais se faz essencial o auxílio do outro. Admite-se, desse modo, que e com a orientação de um parceiro mais experiente, seja um adulto ou uma criança mais velha, que a criança passa a conhecer de forma mais ampla o mundo e, a partir dele, conhecer e compreender a si mesma.

Em estudo anterior, Goulart (2009) defende que os sujeitos, por se constituírem socialmente, por erigir o conhecimento entrelaçando suas próprias experiências com as de outras pessoas, têm a linguagem como veículo propulsor dessa rede de relações sociais e culturais. A comunicação vem como um elemento auxiliador, provocador, desencadeador do processo de interação, porque atua como mediadora entre os homens, como intercâmbio e constituição social, visto que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

A presença desse outro torna-se essencial ao processo, tal como admitido numa perspectiva dialógica, podendo dar-se de maneira real ou imaginada, por exemplo. Tal processo pode ser claramente evidenciado no diálogo, compreendido, assim, para além da usual atribuição de uma interação face a face em voz alta, como toda forma de comunicação verbal (BAKHTIN, 2003, 2004).

Desse modo, podemos destacar a enunciação, fenômeno social da interação verbal, conforme nos aponta Bakhtin (2004), como meio concreto de construção de conhecimento, superando uma visão monológica, que admitiria uma constituição isolada do discurso, fruto da mente individual de cada sujeito, desconsiderando contexto e relação entre interlocutores. Ressaltamos, porém, a importância da presença desse outro no

desenvolvimento da criança, na construção de conhecimento no contexto de sala de aula, em que a atuação do professor se constitui fundamental na articulação, no estímulo e na compreensão dos diálogos estabelecidos, mediando e subsidiando o aprendizado da criança.

A perspectiva dialógica vai relacionar interação, discurso e conhecimento e defender que o significado das palavras e declarações é sempre codeterminado pelo falante e pelo ouvinte, pois ambos entram ativamente no processo comunicativo. Desse modo, nega-se a usual atribuição de passividade ao ouvinte como mero destinatário do locutor, bem ilustrada na função estática: ouvinte-passivo ou locutor-ativo, a qual Bakhtin (2003, p. 289) considera como “uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem [...] que distorce o complexo processo da comunicação verbal”.

Considerar a linguagem apenas do ponto de vista do locutor, como se este estivesse sozinho, e desconsiderar o papel ativo do ouvinte no processo, existente mesmo que ele não responda ao locutor de maneira imediata, já que “a compreensão de uma fala viva de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003, p. 290), na qual o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso

concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão, desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Tal consideração constitui-se essencial no espaço interativo de sala de aula, em prol do reconhecimento da criança como um ser de saber, valorizando a sua escuta e fala, encorajando à crescente autonomia na comunicação, como rompimento a tradicional atribuição de passividade. É preciso admitir, então, que mesmo em silêncio o sujeito é capaz de apreender e compreender a enunciação do outro, já que ele não é um ser mudo, mas repleto de palavras interiores conforme nos mostra Bakhtin (2003, p. 291), de modo que, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”, o ouvinte torna-se o locutor.

Essa dinâmica demarca o movimento referente a comunicação verbal, em que cada sujeito e ora locutor, ora ouvinte, possuindo cada um, em ambos os momentos, papel ativo, ainda que seja com uma compreensão responsiva silenciosa, no caso de ouvinte. Tal movimento pode ser mais bem compreendido tendo-se em vista *as fronteiras* (BAKHTIN, 2003, p. 294) dos enunciados concretos, “determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores”, de modo que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar a compreensão responsiva ativa do outro”.

Há um movimento dialógico de alternância que evidencia a ação responsiva dos sujeitos que estão envolvidos no discurso, visto que, para Bakhtin (2004, p. 126),

a enunciação enquanto tal e puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Isso requer que se considere ser impossível compreender qualquer forma de discurso e os significados construídos, sem levar em conta seu contexto de produção, já que ambos se unem por relações dinâmicas, complexas e tensas (BAKHTIN, 2004).

Nessa mesma perspectiva, Quintero (2009) defende que o primeiro passo para o processo de socialização está nas relações interpessoais. Para a autora, a linguagem parte de uma intenção de comunicação da criança com o mundo que a cerca, interagindo em resposta aos diálogos e sons emitidos ao seu redor. Ademais, “el lenguaje externo y el interno contribuyen a la organización del comportamiento humano, al conocimiento de las propias sensaciones y sentimientos, llegando incluso a ser un elemento de autocontrol y modificación de la propia conducta” (QUINTERO, 2009, p. 2).

Sendo assim, compreender a fala e os processos comunicativos implica, portanto, buscar compreender seu processo gerador, ao qual podemos incluir o ambiente físico e o social, os sujeitos envolvidos e seus motivos, as trocas, os significados e os pensamentos construídos na interação, de maneira concreta, a fim de também compreender o contexto situacional.

A Linguagem da Criança em Episódios de Interação e Interlocução

A partir do desenvolvimento de uma pesquisa de campo, tomando como procedimento investigativo as observações das relações assimétricas entre adulto e criança, de 3 a 4 anos, em circunstâncias de diálogos no contexto escolar, a pesquisa acompanhou o desenvolvimento da oralidade de crianças de uma sala de aula de Educação Infantil, utilizando-se de observações e de descrições em forma de registros em diário de campo, de diferentes enunciados. As observações aconteceram em uma escola privada da cidade de Lavras, durante dois meses de 2015.

A partir da transcrição integral de todas as sessões, optamos pela sumarização das falas, ocorridas num período de 36 horas de observação, por isso, selecionamos três episódios de situações dialógicas. Os episódios foram concebidos no estudo como momentos de mudança, tanto com relação às falas (temas), quanto às ações (organização das situações), nas interações estabelecidas em sala de aula.

Episódio: Projeto Família

Esta primeira sessão se inicia no tatame, com todos os alunos e as duas professoras³. A professora titular Jaqueline solicita aos alunos para cantarem a canção que já faz parte da rotina da turma. Posteriormente, pergunta se eles sabem o aniversário de quem que estava chegando; eles respondem que é do colega Pedro e a professora pergunta a ele o que vai ter em sua festinha, que seria na escola, e Pedro conta com detalhes da festa.

Em seguida, a professora começa a abordar sobre o Projeto Família, falando sobre a Festa da Família, que aconteceria na escola, e inicia um diálogo com os alunos sobre a temática. A professora conta aos alunos a história de sua família de forma diferenciada, mostrando-lhes fotos do seu pai, da sua mãe, dos irmãos, do esposo e de seus filhos. A princípio, não conta a eles

³ A turma possuía duas professoras, uma titular e outra auxiliar. Os nomes aqui apresentados são fictícios. Essa decisão procura preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

que se tratava de sua própria família, mas, ao longo da história, os alunos questionam se era a professora e começam a associar as primeiras fotos dos pais à professora, de modo que ficam ainda mais envolvidos com a história. Em seguida, ela pede que eles se sentem em suas carteiras e desenhem numa folha as pessoas da família que moram com eles. Vejamos a transcrição desse primeiro episódio a ser analisado:

Quadro 1: Episódio Família

Nº	Episódio: Família
01	- Profa. Jaque: Pessoal, essa história é sobre a família, aqui no quadro está escrito fa-mí-lia. Vamos olhar pra cá? Essa família começou com duas pessoas. Com uma moça que se chama Suely, e com um moço que se chama Larry. [Mostra a foto dos dois]
02	- Arthur: Larry? [Ri e os outros também acham graça] Que engraçado Larry.
03	- Profa. Jaque: Esta família teve três filhinhos. [Mostra para os alunos foto dos filhos]
04	- Giovanna: Eu não vi!!
05	- Profa. Elisângela: Calma que vai chegar sua vez.
06	- Beatriz: Deixa eu ver!! Eu estou gostando da família.
07	- Profa. Jaque: Vocês querem saber o nome dos filhinhos?
08	[Todos concordam]
09	- Profa. Jaque: Essa primeira filhinha se chama Jaqueline.
10	- Pedro: Jaqueline.
11	- Profa. Jaque: Essa segunda filhinha se chama Patrícia e esse terceiro filhinho se chama Alex. [E anda pela sala mostrando a foto de cada filho]
12	- Pedro: Alex?
13	- Profa. Jaque: Depois olha o que que aconteceu pessoal, atenção! Essa primeira filhinha, chama como a primeira filhinha?
14	[Todos respondem: Jaqueline!]
15	- Profa. Jaque: Essa primeira filhinha cresceu e aí conheceu um moço que se chama Luiz Fernando.
16	- Bia: Luiz Fernando. (repete)
17	- Alice: Ah... a Jaque então é aquela!! [Aponta pra foto]. Ô Jaque... (chama atenção da professora)
18	- Profa. Elisângela: Quem será que é? Quem que é essa?

19	- Alice: A professora Jaque (...)
20	- Profa. Jaque: Oi? Quem que é essa moça que cresceu aqui?
21	- Giovanna: É você!
22	- Alice: Professora Jaqueline!!
23	- Profa. Jaque: Será que sou eu?
24	- Pedro Ribeiro: Ahhh, é o pai e a mãe eu acho. [Aponta para as fotos dos pais]
25	- Profa. Jaque: Então essa filhinha ficou grande e casou com esse moço aqui. Como que chama o moço?
26	- Alice: O Alex!
27	- Profa. Jaque: Não, Luiz Fernando... depois de algum tempo sabe o que que aconteceu, pessoal? A barriga da Jaque foi crescendo. O que será que tinha lá nessa barrigona? [Mostra a foto dela grávida]
28	- Pedro: Um bebê.
29	- Profa. Jaque: Será que é um bebê?
30	- Profa. Elisângela: Será que não é comida não?
31	- Profa. Jaque: Será que ela não comeu demais e ficou barriguda assim? O que será que aconteceu com esse barrigão?
32	- Pedro: Vai ter um neném!
33	- Profa. Jaque: Então era um bebê que estava lá no barrigão da Jaque.
34	- Giovanna: Ele ficava chutando você?
35	- Profa. Jaque: Ficava. Chutava, mexia, pulava e fazia um monte de bagunça lá dentro da barriga. Aí o que acontece quando o neném já tá prontinho pra sair da barriga?
36	- Arthur: Daí o neném nasce.
37	- Profa. Jaque: Daí nasceu o Lucas. Olha a foto do Lucas (...)
38	- Beatriz: Que bonitinho!
39	- Profa. Jaque: Depois o barrigão da Jaque cresceu de novo, e agora hein, o que será que aconteceu?
40	- Giovanna: Um barrigão de novo.
41	- Profa. Jaque: Daí nasceu a Ana. Agora essa família ficou com quantas pessoas?
42	- Beatriz: 1, 2, 3, 4 e 5.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando que, para Vygotsky (1998), a comunicação intrapessoal é subsídio para o desenvolvimento do pensamento, esta situação dialógica delinea um movimento das crianças de reflexão, de interação e produção de sentidos ao que a professora lhes mostrava e dizia. Para o autor, a linguagem surge pelo uso social, com função de comunicação, o que, conseqüentemente, faz com que a criança passe por um processo de transição da função comunicativa para a função intelectual, de modo que, nesse ínterim, a criança desenvolve a fala egocêntrica, que equivale a um pensar alto sem a função de comunicação, mas uma fala que tende a acompanhar sua ação, auxiliando a criança a resolver problemas ou a compreender o que a situação em que está.

A seqüência dialógica apresentada demonstra que as professoras criam uma zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998), à medida que atuam todo tempo em conjunto com as crianças, construindo um diálogo a partir de suas suposições, a partir das especificidades de seu pensamento. E percebe-se, na fala das crianças, uma progressão da fala social para a fala interna, pois, em determinados momentos – (10), (16) e (40) –, as crianças repetiram para si o que a professora Jaque havia falado anteriormente, e essa repetição nos remete a ideia da função organizadora presente na fala egocêntrica, visto que, de certa forma, era um “pensamento alto”, que auxiliava os alunos na tomada de consciência e na reflexão e não como uma fala com a função de comunicação. E Pedro, no momento (24), tende a apresentar sua fala acompanhada da ação, também uma característica presente da fala egocêntrica.

Entretanto, as falas podem ser compreendidas a partir da concepção de linguagem de Bakhtin (2004), que nos mostra como função de organização do próprio ato enunciativo do sujeito. Tem-se uma interação verbal que, ao que descreve Bakhtin (2004), supera a uma visão monológica, que admitiria uma constituição isolada do discurso, como fruto da mente individual de cada sujeito, desconsiderando o contexto e a relação entre interlocutores.

No presente diálogo fica clara a importância desse *outro*, no desenvolvimento da criança, na construção de conhecimento no contexto da sala de aula, de modo que a atuação das professoras, de estarem sempre incitando o aluno a pensar no que tem ou a gerar curiosidade sobre a seqüência da atividade com questões, como em: (07) *Vocês querem saber o nome dos filhinhos?*

(20) *Oi? Quem que é essa moça que cresceu aqui?*; (31) *Será que ela não comeu demais e ficou barriguda assim? O que será que aconteceu com esse barrigão?*, episódios que se constituem ações dialógicas determinantes no diálogo e subsidiam o aprendizado e a curiosidade da criança.

Episódio: Chuva

Esse episódio acontece na roda inicial, com todos sentados no tatame e com a professora Jaqueline questionando os alunos sobre a chuva forte que ocorreu no dia anterior. A professora pede para cada aluno contar o que aconteceu em suas casas e inicia um diálogo com os alunos sobre a temática chuva. Após cada um contar sobre o ocorrido, a professora fala sobre o que viu nas ruas, sobre o que aconteceu em algumas casas e na própria escola, mas, em contrapartida, também fala dos benefícios da chuva para as plantas.

Quadro 2: Episódio Chuva

Nº	Episódio: Chuva
01	- Profa. Jaque: Pessoal vocês viram a chuva ontem?
02	- Bia: Eu vi!!
03	- Profa. Jaque: Teve uma chuva muito forte, não é mesmo?
04	- Pedro: Eu fiquei com um pouco de medo da chuva.
05	- Profa. Elisângela: Por que Pedro? Não precisa ter medo da chuva não.
06	- Beatriz: Tinha gelo na grama, eu fui lá fora e vi.
07	- Profa. Jaque: Ah é Bia? O que mais aconteceu na sua casa?
08	- Beatriz: Tinha pedrinhas de gelo lá fora e caiu uma árvore no jardim (...)
09	- Giovanna: Na minha casa, a luz queimou e teve que trocar a lâmpada (...)
10	- Profa. Elisângela: Calma, Giovanna, deixa a Bia terminar de falar (...)
11	- Beatriz: Daí... daí... [Fica pensando] ah, hum (...)
12	- Profa. Jaque: Não estragou nada na sua casa, Bia?
13	- Beatriz: Não, a casinha do cachorro que ficou presa a portinha.
14	- Profa. Jaque: Não queria abrir?
15	- Beatriz: Teve que esperar a chuva parar pra abrir.

16	- Profa. Jaque: Ah, sim... então agora a Giovanna vai contar pra gente o que aconteceu na casa dela ontem (...)
17	- Giovanna: Na minha casa os dois cachorros ficaram latindo alto, e o carro do vovô amassou (...)
18	- Profa. Elisângela: Nossa, Giovanna, amassou muito?
19	- Giovanna: Ahmm, não sei (...) [Se distrai]
20	- Bruno: Na minha casa, a chuva não molhou o carro, não molhou dentro de casa, não molhou o jardim, não molhou a rua (...)
21	- Profa. Elisângela: A rua estava sequinha?
22	- Bruno: Aham.
23	- Professora Jaque: E na sua casa, Pedro? Como foi a chuva?
24	- Pedro: Teve um pouco de chuva dentro do meu quarto.
25	- Profa. Jaque: Por que, Pedro?
26	- Pedro: Por que a gente chegou em casa e a janela tava aberta, daí molhou um pouco o chão.
27	- Profa. Jaque: Aconteceu mais alguma coisa na sua casa, Pedro?
28	- Pedro: Eu vi também pedrinha de gelo na garagem.
29	- Profa. Jaque: Aham, caíram pedrinhas de gelo, chama chuva de... de granizo.
30	- Bruno: Granizo? [Dá risada e os colegas também riem]
31	- Profa. Jaque: Aham, é chuva de pedrinhas de gelo. Agora sua vez Arthur, o que que aconteceu na sua casa?
32	- Arthur: Na minha casa não aconteceu nada.
33	- Profa. Jaque: Não viu nada de diferente por causa da chuva?
34	- Arthur: Não. [Começa a falar com o Matheus] Matheus, sabia que meu pai tem o vídeo game do mensageiro?
35	- Profa. Jaque: Arthur, a professora não terminou de falar, depois você conta para o Matheus do vídeo game. Pessoal, vocês viram o que aconteceu aqui na escola, pessoal?
36	- Lina: Entrou água na escola?
37	- Profa. Jaque: Não entrou água na escola, mas o parquinho molhou e entrou água na quadra também. Vamos ter que brincar hoje aqui depois do lanche.
38	- Arthur: Brincar aqui?
39	- Profa. Jaque: Sim... e na sua casa Lina, como foi?
40	- Lina: A grama ficou molhada. (...)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No presente diálogo, fica explícita a ideia de negação da passividade ao ouvinte como mero destinatário do locutor, ou seja, a ideia de ouvinte-passivo e locutor-ativo, a qual Bakhtin (2004) considera como uma estimativa errada, que distorce o complexo processo da comunicação verbal. Assim, percebe-se, no decorrer das falas, o papel ativo do ouvinte no processo, de modo que, mesmo no momento (11), em que a Bia não dá conta de responder à professora Jaqueline de maneira imediata, posteriormente, ela responde rapidamente ao que a professora pergunta, determinando a alternância dos sujeitos falantes, o que nos faz supor que, mesmo em silêncio, ela foi capaz de apreender e compreender a fala da professora Jaqueline com atitude responsiva, segundo Bakhtin (2003).

Do mesmo modo, Vygotsky (2009), compreende que a imersão da criança num mundo de significados ocorre desde o seu nascimento e permite que, por volta de dois anos de idade, descubra que cada coisa tem seu nome, e essa possibilidade de nomear e significar o mundo pela palavra representa a relação entre os processos de pensamento e linguagem da criança, que é construída a partir da interação com o outro. Esse processo fica evidente na fala das crianças quando retratam a chuva de granizo como chuva de pedrinhas de gelo, e a ressignificação adquirida por meio da interação com a professora Jaqueline ao dizer (29) *Abam, caíram pedrinhas de gelo, chama chuva de... de granizo*, propicia a eles o entendimento do nome adequado para esse tipo de chuva, chuva de granizo.

Percebemos que o grande tributo da abordagem histórico-cultural se encontra na função mediadora. Se, para Vygotsky (1998), a relação do homem com o mundo não acontece de forma direta, mas é sempre mediada por instrumentos, signos e pelo outro. Podemos destacar, que o desenvolvimento da criança passa de um processo *interpessoal* para um processo *intrapessoal*, ou seja, todas as funções no desenvolvimento aparecem primeiro no nível social e, depois, no nível individual. Segundo descreve Goulart (2010), as crianças tornam-se sujeitos do próprio aprendizado, não apenas por trazer uma característica ativa, mas interativa na formação do seu conhecimento, o que atribui ao professor um papel relevante de agente mediador da aprendizagem do aluno.

Episódio: Bandeira do Brasil

Nesse episódio, todos estavam no tatame, na roda inicial, e, após cantarem as músicas que marcam o início das aulas, a professora Jaqueline introduz a temática do dia 7 de setembro. Pelo que foi possível observar, todas as turmas da escola trabalharam com a mesma temática durante a semana. A professora Jaqueline começa a tratar do assunto perguntando se alguém já ouvira falar sobre a “Independência do Brasil” e o que significava a palavra “independência”. Todos respondem que não sabiam e a professora, então, inicia, em conjunto com a professora Elisângela, a “contação” da história de uma maneira bem resumida e bem lúdica, com o uso de ilustrações para facilitar a explicação do processo de Independência e também como meio de atrair a atenção dos alunos para a história.

Posteriormente a esse momento, a professora leva para o tatame uma bandeira do Brasil e inicia o presente diálogo (Quadro 3) com os alunos, destacando as características da bandeira. Em seguida, a professora Jaqueline apresenta uma folha grande de papel pardo e explica que a proposta da atividade é confeccionarem um cartaz com a bandeira do Brasil, para ser exposto no corredor da entrada da escola. Com o auxílio das professoras, os alunos preenchem os espaços da bandeira com as palmas das mãos pintadas com a cor correspondente à da bandeira do Brasil.

Quadro 3: Episódio Bandeira do Brasil

Nº	Episódio: Bandeira do Brasil
01	- Profa. Jaque: Quem aqui sabe como é a bandeira do Brasil?
02	- Matheus: Eu sei!
03	- Profa. Jaque: Como é, Matheus?
04	- Matheus: É verde.
05	- Profa. Elisângela: Tem mais cores também (...)
06	- Beatriz: Azul!
07	- Profa. Jaque: Isso Bia! Além das cores tem também formas geométricas, vocês sabiam?
08	- Arthur: Formas geométricas?
09	- Giovanna: Eu não sei!

10	- Profa. Elisângela: Lembram das formas que a gente já aprendeu, Arthur e Gi?
11	- Arthur: Ahm... [Gagueja]
12	- Profa. Jaque: As formas geométricas (...) o quadrado, retângulo, triângulo, círculo (...) [Pega a bandeira do Brasil em cima da mesa] Pessoal, olhem a bandeira que a professora trouxe pra vocês verem (...)
13	- Giovanna: Tem estrelinhas.
14	- Profa. Jaque: Tem aqui embaixo várias e aqui em cima uma só, estão vendo?
15	- Beatriz: Aqui parece uma bola.
16	- Profa. Jaque: Bia, parece mesmo, é um círculo. Vocês estão vendo as cores da bandeira? Tem verde que o Matheus falou, tem azul, tem o branco das estrelinhas, o amarelo (...)
17	- Giovanna: Eu gosto de amarelo!
18	- Profa. Elisângela: No futebol, o uniforme dos jogadores do Brasil é amarelo, não é mesmo?
19	- Arthur: Eu gosto de assistir futebol.
20	- Pedro: O que está escrito? [Chama a atenção para a frase na bandeira]
21	- Profa. Jaque: Aqui está escrito ordem e progresso, Pedro.
22	- Giovanna: Ordem e progresso?
23	- Profa. Jaque: Sim, e sabia pessoal que cada cor da bandeira tem um significado? [Ninguém responde]
24	- Profa. Jaque: O verde são as florestas que temos no Brasil, o amarelo o ouro, a riqueza, o azul o céu e os mares, e o branco a paz.
25	- Beatriz: Professora Jaque, você sabia que a minha mãe tem um colar de ouro com uma menininha (...)
26	- Profa. Jaque: Ah é, Bia? Essa menininha é você?
27	- Beatriz: Sim.
28	- Giovanna: A minha também tem, mas tem eu e meu irmão.
29	- Profa. Elisângela: Você é o Henrique.
30	- Profa. Jaque: Que legal, Giovanna. Agora pra gente terminar e fazer a nossa bandeira, vamos lembrar das formas que nós já aprendemos, pessoal? Que forma é essa aqui da bandeira?
31	- Pedro: Retângulo!!!

32	- Profa. Jaque: Isso, Pedro, bem lembrado! Aqui que a gente já falou é o círculo, e aqui de amarelo é o losango que vocês ainda não viram (...)
33	- Arthur: Lembra a pipa [Aponta para o losango]
34	- Profa. Jaque: É verdade, Arthur! Agora o que vocês acham da gente fazer uma bandeira bem linda do Brasil pra colocar lá na frente, para o papai e mamãe ver quando vier buscar vocês?
35	- Pedro: Yes, yes, yes ⁴ (...) [Começa a gritar empolgado e os colegas se empolgam e gritam também]

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste episódio, percebe-se que, em determinados momentos, as crianças constroem seu conhecimento relacionando com as experiências concretas, com as suas vivências e lembranças, apresentando suas impressões e percepções imediatas, como no momento em que Bia se refere à forma circular da bandeira associada à bola (15); depois, quando a professora fala sobre a cor amarela significar ouro, logo ela associa ao colar de ouro de sua mãe (25) e, no final, quando Arthur associa a forma do losango da bandeira à pipa (33). Desse modo, Vygotsky (2000) vai dizer que, nos primeiros anos de vida, o comportamento da criança é guiado pela percepção, pelas atribuições concretas do que vê, do que sente, toca e, nesse sentido, é possível admitirmos que Bia e Arthur conseguiram estabelecer relações de semelhança por haver similaridade de algumas características, bola com a forma circular; amarelo da bandeira-ouro com colar de ouro-amarelo; forma losango com o formato da pipa.

À medida em que a professora Jaqueline reconhece as considerações feitas por eles, ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, conforme descreve Vygotsky (1998), pois considera o que eles sabem e não sabem sobre o tema; atuando em conjunto, questiona e incentiva a expressividade pela linguagem.

⁴ Aprenderam com a professora de Língua Inglesa e, durante as observações, utilizaram duas vezes. Primeiramente, neste contexto e, posteriormente, com um aviso da professora que teriam aula de educação física.

Assim, cria-se também uma situação dialógica provocada pela figura do professor, quando ao dizer (18) *No futebol, o uniforme dos jogadores do Brasil é amarelo, não é mesmo?*, tem-se, em seguida, a fala da criança (19) *Eu gosto de assistir futebol*; observamos com isso uma relação dialógica construída em que se explica, mas permite-se a fala, retoma-se o comentário, tornando possível a compreensão do pensamento do outro, criando um espaço de interlocução e interação verbal.

Bakhtin (2004) vai dizer que não recebemos a língua pronta para ser usada, mas penetramos na corrente da comunicação verbal e é quando estamos submersos nessa corrente que a nossa consciência vai despertar e operar. Dessa forma ocorre na interação verbal dos alunos com a professora, visto que a corrente da comunicação verbal é construída a partir de significações entre os enunciados e esse processo de assimilação da língua ocorre de forma progressiva, não está definida, mas pode ser vista como um movimento que se constitui pelos próprios sujeitos.

Conclusão

Como vimos na análise dos episódios, o direcionamento de orientação e mediação das professoras demonstra-se determinante para a construção de conhecimento pelas crianças. As sequências dialógicas permitiram observar o papel ativo das crianças neste processo, ao chamar a atenção das professoras para objetos e situações, dirigindo-lhes perguntas, iniciando conversas e não só respondendo às professoras como meros receptores de informações.

Ao acompanhar a prática pedagógica das professoras, percebemos o esforço em compreender e valorizar o raciocínio das crianças, atuando conjuntamente com elas, o que possibilitou, além da continuidade da participação das crianças nos diálogos estabelecidos, uma atuação direcionada para a construção da autonomia do seu pensar e agir, na produção de sentido à palavra dita. A situação dialógica remeteu a ações psicológicas superiores estabelecer relações, organização do pensamento, ampliação do vocabulário, articulação de gestos e ações; enfim, a ampliação do conhecimento e de habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Ao longo dos episódios observamos que as crianças apresentaram os mesmos estágios de formação de conceitos e também de desenvolvimento

da narrativa, cabendo destacar que alguns tinham uma fala mais tímida e que os conceitos não são entidades dadas ou já prontas na mente da criança, mas constituem-se fruto de um processo de construção conjunta decorrente das relações estabelecidas.

As observações apontam para a criança como sujeito ativo e interativo nas situações de linguagem. Ela age e atua de forma direta nas relações dialógicas que lhe são propiciadas ou em que estão envolvidas, por isso o professor se mostra uma figura determinante como o mediador da atuação da criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A figura do outro, demarcada pela atuação docente, no processo de construção da linguagem da criança torna-se determinante. O professor assume uma posição de agente condutor de um processo de conhecimento em pleno andamento e por isso age de modo que provoca, que conduz, que retoma, que orienta, que reflete, que questiona, que explicita, que gerencia, que releva, que planeja e promove situações dialógicas de aprendizado, para que os verdadeiros atores ganhem visibilidade e protagonismo no palco da construção de saberes.

Referências

- ANDRADA, L. *Interação e construção de conhecimento em situação de roda na educação infantil*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003.

CÂNDIDO, A. F. *Literatura infantil... mais além: a especificidade da literatura infantil como instrumento de estímulo ao desenvolvimento da linguagem*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTAÑEDA, P. F. *El lenguaje verbal del niño: ¿como estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Lima: UNMSM, 1999.

CHIVITE, F. M. Lingüística infantil y origen del lenguaje. *CAUCE*, Revista de Filología y su Didáctica, Madrid, v. 20, n. 12, p. 873-898, 1997-1998.

DIAS, F. *Linguagem, dialogismo e subjetividade: a relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e familiares*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Caderno de Pesquisa*, n. 116, p.21-39, 2002. Disponível em: <<http://bit.do/dVjhD>>. Acesso em: 21 maio 2015.

GOULART, I. C. V. Entre contos e encantos... um estudo sobre a contribuição dos contos infantis e da criação imaginária para o desenvolvimento da linguagem. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, a. 3, v. 1, n. 5, p. 172-182, jan./jun. 2009.

GOULART, I. C. V. Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, a. 4, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul./dez. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. B. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. B. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

QUINTERO, M. D. M. El lenguaje oral en el desenrrrollo infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, Andalucía, n. 14, p. 1-8, jan. 2009.

SILVA, M. D. da. *Oficina de teatro: aporte para o desenvolvimento da linguagem*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

Recebido em: 09/08/2016

Aceito em: 01/12/2016