



2ª Licenciatura em
Educação Especial

Linguagem e Pensamento

**reflexões a partir da perspectiva
histórico-cultural de Lev S. Vigotski**

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda



EDESP-UFSCar

LINGUAGEM E
PENSAMENTO:

reflexões a partir da perspectiva
histórico-cultural de Lev S. Vigotski



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves

Carolina Severino Lopes da Costa

Clarissa Bengtson

Gerusa Ferreira Lourenço

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Marcia Duarte Galvani

Mariana Cristina Pedrino

Nassim Chamel Elias (Presidente)

Rosimeire Maria Orlando

Vanessa Cristina Paulino

Vanessa Regina de Oliveira Martins



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil



Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial

Coordenação: Rosimeire Maria Orlando

LINGUAGEM E
PENSAMENTO:
reflexões a partir da perspectiva
histórico-cultural de Lev S. Vigotski

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2022

© 2022, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

L131p

Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de.

Linguagem e pensamento : reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski / Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022.

52 p.

ISBN: 978-65-89874-26-3

1. Linguagem. 2. Pensamento. 3. Significação. I. Título.

CDD: 401.4 (20^a)

CDU: 81

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

SUMÁRIO

Contextualizando... (mensagem aos estudantes)	7
1 Sobre a Abordagem Histórico-Cultural e a perspectiva de Vigotski.....	9
2 A Formação <i>social</i> da mente e suas implicações para o desenvolvimento humano	11
3 Linguagem e Pensamento na perspectiva histórico-cultural.....	23
4 O desenvolvimento de linguagem no espaço escolar.....	35
Referências.....	52

Contextualizando... (mensagem aos estudantes)

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1986, p. 95).

A política educacional vigente em nosso país indica prioritariamente a inclusão de toda criança/aluno na escola regular, respeitando suas necessidades e peculiaridades educacionais, todavia, tal respeito nem sempre é proporcionado. Esse é o caso da inclusão escolar de sujeitos público-alvo da Educação Especial (PAEE), que por sua dificuldade de acesso aos conhecimentos apresentados pela escola, por diversas razões (limitações sensoriais, cognitivas, físicas e emocionais), ficam frequentemente alijados dos processos de ensino-aprendizagem; e como consequência é comum, após anos de escolarização, não apresentarem um domínio mínimo dos conceitos ministrados. Desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e mais contemporaneamente com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o Brasil vem assumindo a política de inclusão escolar como aquela que melhor pode atender as necessidades dessa população. Todavia, no estudo das possibilidades e limites dessa inclusão, encontram-se análises que se referem às várias facetas dessa problemática, uma vez que, apesar de haver uma aparente homogeneidade dos discursos ancorados no lema da “escola para todos”, muitas são as formas de conceber a inclusão (MARQUEZINE et al., 2003; GÓES; LAPLANE, 2004; MENDES, 2006; QUILES, 2015).

As discussões que consideram o contexto econômico e as grandes linhas das iniciativas oficiais têm mostrado avanços, obstáculos e promessas pendentes no que concerne à integração social e ao atendimento educacional das pessoas com deficiência (KASSAR, 1999; OMOTE, 2004, FRANCA; PRIETO, 2016). E apontam, principalmente, para o equívoco de considerar a matrícula e a presença do aluno especial na escola regular como evidência de êxito.

Como argumentam Ferreira e Ferreira (2004), se os órgãos nacionais e internacionais se limitam a garantir o acesso e a permanência de alunos especiais, sem oferecer efetivamente condições de qualidade – que seriam esperadas tendo em vista as reiteradas referências que fazem aos termos da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) –, as políticas acabam se atendo a indicadores restritos e servindo como instrumento de alcance de resultados com menor custo.

As novas tarefas que se colocam para a escola são muitas: projetos pedagógicos que incorporem a visão inclusiva; vários tipos de suportes, como salas de recursos com materiais e professores especializados; formação continuada de professores; planejamento didático de atividades para um coletivo heterogêneo, abrangendo as especificidades do PAEE; e a perspectiva do desenho universal da aprendizagem (DUA) (ZERBATO; MENDES, 2018).

Em razão desse leque de questões, educadores e pesquisadores apontam para as dificuldades de a escola oferecer condições educacionais adequadas para todo e qualquer sujeito PAEE, embora haja consenso quanto ao efetivo compromisso do sistema público de ensino frente a essa demanda. Aponta-se, ainda, como alertas: os encaminhamentos de ação não devem ser homogêneos, porém, em um equilíbrio no qual se evite uma heterogeneidade caótica; as transições em curso devem ser examinadas, sem a ilusão de modelos ideais e/ou uniformizantes, mas, pelo menos, com o anseio de mudanças para a superação das condições insatisfatórias atuais.

A reflexão sobre esses problemas é imprescindível para que se propicie ao aluno PAEE uma escolarização mais condizente com suas necessidades e mais favorável à sua formação como pessoa. Para tanto, é importante continuar olhando criticamente, mas também propositivamente, para o que de fato está ocorrendo nas escolas. É nesse contexto que as reflexões sobre linguagem e pensamento se fazem essenciais na formação de futuros professores que pretendem atuar no campo da Educação Especial, já que as teses fundamentais da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, apoiadas nas proposições de Vigotski,¹ se mostram muito profícuas para nosso estudo e aprofundamento, especialmente pelas contribuições que podem trazer para a compreensão do desenvolvimento e atendimento do público alvo da Educação Especial.

1 A grafia do nome do autor é alterada em função das traduções para as diversas línguas. Assumiremos a grafia Vigotski para a escrita do texto e a grafia conforme as diversas publicações quando se tratar de citações.

Sobre a Abordagem Histórico-Cultural e a perspectiva de Vigotski

Lev Semenovich Vigotski nasceu na Bielo Rússia, em 1896, e teve uma vida bastante curta, falecendo em 1934. Foi fundador da escola soviética de psicologia, denominada posteriormente no campo da psicologia de abordagem histórico cultural. A abordagem **histórico-cultural** foi ao longo do tempo também nomeada por diversos pesquisadores como: sócio-histórica, socioconstrutivista, entre outros nomes.



Figura 1 Imagem de Lev Vigotski.

Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/lev-vygotsky/>>. Acesso em: 2 set. 2021.

Suas ideias foram desenvolvidas na Rússia, perpassadas pela experiência da Revolução Comunista de 1917. Vigotski, vivendo esse momento histórico bastante intenso, almejou reescrever a psicologia, com base no materialismo dialético proposto por Marx. Sua intenção era construir uma teoria adequada

ao mundo novo que emergia dos escombros da revolução socialista e que pretendia a sociedade organizada em outras bases, menos idealista e mais solidária.

Ele assume um projeto ambicioso ao mesmo tempo que convive com a ameaça da morte, já que conviveu desde os 19 anos de idade com a manifestação de uma tuberculose, a qual o fez enfrentar diversos períodos de hospitalização e que foi responsável por seu fim prematuro. Essas condições deram ao seu trabalho, abrangente e profundo, um caráter de urgência.

A base da construção teórica de Vigotski foi pautada no Materialismo Dialético proposto por Marx. Ele propunha apoiar-se nos princípios da dialética, considerando que as relações humanas são perpassadas por tensões, mudanças nas significações atribuídas aos conceitos, que por sua vez são processuais e não têm um caráter de “significações absolutas”, criticando o equívoco de se assumir a parte pelo todo ou o todo pelas partes em muitos estudos da psicologia de sua época. Defende que a constituição do homem se dá pelo trabalho, é nele que emerge a humanização, como proposto por Engels. Assim, defende que a criação do instrumento, nas experiências do homem agindo sobre a natureza, alterando-a para melhorar suas condições de vida, é fundamental para sua humanização. Trata-se de um autor que segue sendo muito estudado principalmente no campo da Educação, pelas contribuições que suas ideias trazem para o fazer nas escolas.

Atividade complementar da Unidade 1

- Vídeo sobre a vida de Vigotski
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wCp-allfBU4>>.
Acesso em: 2 set. 2021.

Síntese da Unidade 1

Na Unidade 1, apresentamos o autor Lev Vigotski, seu contexto histórico e suas motivações para a elaboração da teoria que apresenta.

A Formação *social* da mente e suas implicações para o desenvolvimento humano

Para aprofundar as reflexões relativas à Unidade 2, que trata dos princípios da formação social da mente proposta por Vigotski, traremos inicialmente reflexões organizadas por Lacerda e Nascimento (2017).

De maneira geral nós somos seres com necessidades, desejos, fantasias, conflitos, que sonham. Estas não são características de certo grupo ou marcas de alguma alteração, são características do ser humano, que tem a capacidade de sentir e expressar necessidades e desejos.

Nessa direção, a construção do ser humano organiza-se em períodos que podem (ou não) favorecer a aquisição da linguagem, a construção do pensamento e a construção da capacidade humana de simbolização. Assim, a perspectiva teórica que defenderemos aqui aponta para a existência de uma profunda relação entre o sujeito biológico (o corpo), que não pode ser generalizado/naturalizado, e as interações sociais. O sujeito traz consigo uma formação biológica (sua genética, anatomia, sistema neurológico), que por si só não define o sujeito, uma vez que seu corpo também será forjado nas relações culturais e sociais, ou seja, o corpo será marcado pela cultura. Nesse contexto será promovido o encontro do corpo do bebê com a função materna, com a função paterna, com as práticas educativas, terapêuticas e sociais, promovendo uma subjetividade única. Esse sujeito terá então a capacidade de simbolização, desenvolvendo a partir dela a linguagem, a afetividade e o pensamento, individuando-se em sua identidade. Podemos dizer que do encontro cultura e corpo emerge um sujeito (CONTI, 2010).

Vygotsky (1984) opunha-se à psicologia de sua época, que propunha modelos zoológicos ou botânicos para compreender o desenvolvimento do

ser humano. Ele afirmava a necessidade da presença de outra forma de compreensão do desenvolvimento para entender o que se passa na constituição dos sujeitos. Diante dessa compreensão, podemos nos perguntar: de onde surge o ser humano? O bebê, para Vygotsky (1996), não surge apenas do biológico, mas da presença de outros seres humanos que acolhem o bebê, não apenas concedendo a ele cuidados físicos (alimentação, vestimenta e abrigo), mas também oferecendo o que sabem, conhecem, sentem (crenças, posicionamento ideológico, experiências culturais e institucionais). Com isso, o bebê humaniza-se por meio da simbolização e da linguagem, e nesse sentido a presença do outro é fundamental.

Vygotsky (1996) reconhece o bebê humano como uma unidade biossocial, profundamente dependente da mediação semiótica que os adultos de sua cultura promovem.

Proto nós – (o primeiro ano de vida) “tudo o que poderá fazer a criança mais tarde por si mesma, durante o processo de sua adaptação individual, agora, pela imaturidade de suas funções biológicas, pode ser executado só por meio de outros, só em situação de colaboração. Portanto, o primeiro contato do bebê com a realidade (inclusive quando realiza as funções biológicas mais elementares) está socialmente mediado” (VYGOTSKY, 1996, p. 285, tradução nossa).

São pelas emoções que o bebê estabelece as primeiras relações com o outro. A língua usada por seu grupo social não é compreendida pelo bebê ao nascer, e este precisa do outro, maximamente, para realizar, inclusive, funções elementares. Assim, ele está muito ligado no que se passa ao seu redor – o bebê típico, tendo seus canais sensoriais em funcionamento, percebe, focaliza sua atenção, exercita memória de imagens, vozes, contextos. Contudo, o que ele capta, inicialmente, não é a língua (que nos primórdios é bastante complexa para ele), mas matizes emocionais, emoções comunicadas. Ele percebe afetos, expressões, tons e traduz isso como algo amável ou ameaçador, agradável ou desagradável. O bebê, bem pequeno, ainda sem uma língua conectada a seu aparelho biológico, é movido principalmente por suas percepções (tato, paladar, audição, visão e olfato), é “guiado por suas percepções”, como afirma Vigotski, captando certos aspectos da expressividade humana de sua mãe, de seus familiares ou cuidadores. De algum modo, o que está sendo comunicado é percebido pelo bebê pelas emoções, e não por palavras. O adulto certamente usará palavras, e o bebê

não as compreenderá, mas perceberá sorrisos, expressões, choros, tensões e afetos.

O valor atribuído às expressões é fundamental na constituição do humano. Portanto, não falta a esse bebê uma sociabilidade natural, porque está totalmente aberto, esperando receber o que vem do mundo e da cultura, e o que primeiro o atinge são as expressões emocionais. O bebê humano tem uma disposição enorme para a vida social, e essa disposição precisa ser máxima para ser acolhido pelo outro, justamente porque tem uma capacidade mínima de linguagem no seu início de vida.

Para que o desenvolvimento da linguagem se dê, interessa que o quanto antes as manifestações da criança sejam significadas por seus pais. Seus gestos, expressões, vocalização precisam ser interpretados/significados para que a criança se sinta estimulada a produzir novas manifestações, caminhando em direção à fala e à linguagem. Assim, é importante que o mais cedo possível sejam atribuídos sentidos ao que a criança manifesta, embora a falta não determine a impossibilidade do desenvolvimento, já que sabemos que o ser humano está em formação ao longo de toda sua vida. Todavia, existem, no início da vida, momentos ótimos de desenvolvimento, que não devem ser negligenciados. Podemos investir nos sujeitos em qualquer fase da vida, mas o investimento inicial propicia um desenvolvimento mais pleno.

O bebê depende do outro para se constituir na língua daqueles que estão à sua volta. As diferentes ações realizadas feitas com e sobre ele e as diferentes pessoas que o cercam marcarão diferentemente o sujeito, dando contornos singulares a ele. Assim, a qualidade das relações tem fortes implicações na constituição de cada sujeito. O bebê chora para manifestar desconfortos e desejos, e seu choro é recebido pelo outro. Isso pode ser entendido como comportamento indesejável, a ser extinto; pode ser interpretado por uma mãe que atribui sentido a ele; pode ser acolhido por uma mãe que se sente culpada, ou com fantasias de culpa, já que inevitavelmente mães acertam e erram na relação com seus filhos; e todas essas formas de interpretar as manifestações do bebê serão fundamentais para a sua constituição como pessoa.

O bebê não tem uma língua para se expressar, então ele se expressa corporalmente, por meio de seus movimentos, de seu rosto, manifesta emoções que podem ser interpretadas e investidas de sentido, de tal modo que o bebê vá se reconhecendo como um sujeito. Suas emoções e percepções ganham um lugar no mundo social, se o outro que interage com ele

propiciar isso. E pode ter início, assim, uma comunicação carregada de sentidos. Contudo, se ocorre um acesso tardio do bebê à língua que confere sentido às suas vivências, ele poderá atrasar seus processos de desenvolvimento, também em relação à sua subjetividade ou identidade. O acesso à língua é fundamental para todos os seres humanos.

Num contexto de interlocução favorável, a criança descobre a palavra e vai percebendo a linguagem como um processo dinâmico, pleno de múltiplos sentidos e significados [...] O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua e lhe permita atitudes discursivas que a levem a aprender a identificar aspectos importantes da língua que ela irá se apropriar (LACERDA, 2004, p. 67).



Figura 2 Crianças brincando em diálogo com adultos e outras crianças.

Disponível em: <<http://www.escolaparapais.blog.br/2016/11/o-brincar-o-brinquedo-e-os-pais/>>. Acesso em: 6 set. 2021.

Sobre o desenvolvimento da criança

Para aprofundar nossa reflexão sobre aspectos do desenvolvimento da criança nos apoiaremos nas considerações de Cantarin e Lacerda (2005). As autoras afirmam que os processos de aprendizagem em curso e transcorridos no meio social promovem o desenvolvimento dos sujeitos, que, por sua vez, retornam ao meio social e interferem nas formas de aprendizagem/desenvolvimento, tanto de si quanto de outros com os quais convivem. Trata-se de um princípio fundamental para a abordagem histórico-cultural,

que suscita questões importantes: “Como se pode afirmar que uma criança evoluiu?” e “O que significa, nessa perspectiva teórica, evoluir?”.

São questões relevantes para quem atua na escola e podem se fazer especialmente interessantes quando se analisam transformações e processos de desenvolvimento em grupos, como os que se dão em salas de aulas.

Ainda que para essa perspectiva de estudos não existam limites rígidos entre a formulação teórica, a metodologia de trabalho e o desenvolvimento de atividades práticas, a teoria estrutura-se com base em observações dos fenômenos socioculturais do mundo, e atividades práticas são entendidas como decorrentes da incorporação de determinados princípios e aspectos dos postulados teóricos. Nesse sentido, o desenvolvimento pode ser visto como participação, já que o sujeito muda em função de sua participação em atividades socioculturais, e não porque tenha “adquirido” informações e ideias, agora “armazenadas” no seu cérebro depois de terem sido “transmitidas” pelo meio externo.

Entendendo-se o homem como envolvido em atividades socioculturais desempenhadas não por sujeitos isolados, mas por membros de comunidades culturais diversas, rompe-se com a ideia de que o desenvolvimento da criança deva ser buscado/analísado nas profundezas do seu cérebro. Nesse enfoque, ressaltar o processo de participação da pessoa em determinadas atividades da vida social e comunitária implica dar destaque aos meios pelos quais transcorre essa interparticipação.

Assim, aprendizagem e desenvolvimento acarretam transformações participativas no contexto da atividade social as quais, embora possam ser tratadas de forma individual para fins de análises particulares, não podem ser consideradas como distintas das atividades sociais em que transcorrem.

Portanto, não se procura explicar como objetos mentais são “transferidos” (como se eles estivessem em “isolamento” na cabeça do indivíduo) nem como semelhanças físicas entre objetos eliciam transferências (como se materiais pudessem ter sentido/significado em si mesmos, fora de suas ocorrências de uso). O foco é sobre como atividades se relacionam umas com as outras e sobre como as pessoas circulam de certas atividades para outras; dessa forma, processos de “generalização” podem ser buscados na natureza dos modelos e na dinâmica dos processos de atividade social, não se assentando unicamente nem no indivíduo nem nos materiais/tarefas.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, teorias que propõem uma única força propulsora e um único conjunto de princípios explicativos do desenvolvimento instauram um reducionismo biológico e mecanicista que é inadmissível diante da multiplicidade e da abrangência do ser humano enquanto ser biopsicossocial. Nesse sentido, a ontogênese humana distingue-se de outros domínios na medida em que envolve a inter-relação e a atuação simultânea de mais de uma força desenvolvimental, sejam elas “naturais” ou “socioculturais”. Enquanto as funções mentais elementares associam-se à linha de desenvolvimento em condições “naturais”, a emergência das funções superiores implica considerar a linha do desenvolvimento cultural.

Para Vygotsky (1987), embora a constituição biológica (resultado da evolução humana) não possa ser ignorada, a introdução de “signos psicológicos” na história social do homem trouxe mudança estrutural e constitucionalmente definitiva, já que agora o homem não é mais governado apenas pela constituição biológica, mas, fundamentalmente, pelo uso de signos.

Portanto, um princípio explanatório que integre e incorpore esses fatores deve ser acionado na busca da compreensão do funcionamento mental, já que o desenvolvimento é algo profundamente articulado aos processos de aprendizagem, e nesse sentido professores e educadores, em geral, têm papel fundamental.

Sobre a função simbólica

A perspectiva histórico-cultural argumenta que o homem se altera internamente; altera seus processos mentais, por meio dos instrumentos criados. O homem passa a ter um contato diverso com a natureza, mediado pelo uso de instrumentos. Uma árvore pode, ao ser derrubada e colocada sobre um riacho, converter-se em uma ponte. A função natural da árvore transforma-se, em função da vida social do homem, e se converte em um instrumento que serve para melhorar as condições de travessia dos homens, por exemplo. Essa alteração sobre a natureza altera as relações dos homens entre si, que passam a conviver com a natureza de modos diversos, e essas novas formas podem alterar os modos de ser dos homens.

Com base na experiência do homem com o trabalho – ações que transformam a natureza, promovendo melhores condições de vida para si e para o outro –, Vygotsky pensa o signo, retomando vários estudiosos que

o antecederam. A base de seu pensamento ancora-se nas ideias marxistas. Marx e Engels afirmam que o homem atua sobre a natureza, modificando os objetos para novas funções.

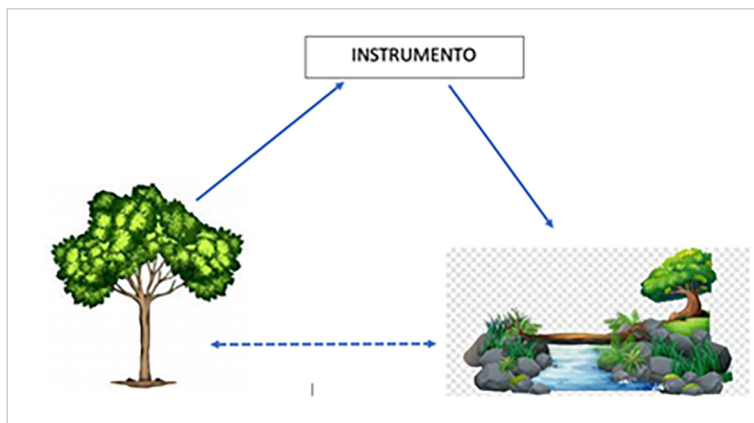


Figura 3 Árvore que pode servir como ponte.

Fonte: elaboração própria a partir de imagens disponíveis em <https://br.freepik.com/vetores-premium/arvore-de-ilustracao-para-desenhos-animados_3947131.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

Essa transformação que o homem opera sobre a natureza modifica sua forma de se relacionar com ela. Ele pode agora atravessar o riacho sem se molhar, pode levar e trazer coisas de um lado para o outro do riacho com maior facilidade. Assim, ele transforma a natureza e transforma ao mesmo tempo seus modos de se relacionar com ela.

Vygotsky (1984) apoia-se nessas ideias, na função do instrumento na transformação do homem e de sua relação com a natureza, e pensa algo semelhante em relação à função do signo e à transformação do homem – transformação de suas funções mentais superiores.

O homem, ao nomear algo (um exemplo do uso do signo), transforma sua relação com esse algo e, pela palavra (nome do objeto), abre a possibilidade de internalizar esse objeto (guardar o significado desse objeto em sua mente), por meio de sua simbolização. Essa palavra internalizada modifica os modos de relação desse homem consigo mesmo – ele pode pensar, refletir e alterar suas formas de agir.

O autor soviético considera o signo como um mediador semiótico por excelência, que transforma as funções mentais elementares em funções mentais superiores. Funções como a atenção, percepção, memória são

transformadas pela mediação simbólica, permitindo que emergjam pensamento e linguagem. Todas essas funções são qualificadas pelo processo de significação.

Nesse sentido, no processo de simbolização, gesto, som, representação gráfica ganham significação, e esse elemento (gesto, som, grafismo) passa a representar algo criado nas e pelas relações sociais das quais participam os homens. Essa capacidade de simbolizar diferencia-nos dos demais animais. É a capacidade que nos humaniza e nos constitui. Assim, o uso dos signos transforma o homem e sua relação com a natureza. Emerge, nesse processo, a cultura.

E, ainda, a determinação da intenção comunicativa vai, nos homens, por sua capacidade de operar com signos, evoluindo para a linguagem. Para o autor, a linguagem e a cultura têm um lugar central nesse processo. Ele afirma que é na dinâmica do trabalho linguístico (marcado pela história e pelo contexto social) que são produzidos sentidos com a língua. Os primeiros homens trocavam sons aos quais foram atribuídos significados, nas relações culturais, e pouco a pouco esses sons se converteram em palavras, que passaram a ser usadas coletivamente com significados próximos. Esse conjunto de palavras aos poucos se organiza como uma língua, e das ações com e sobre a língua a linguagem vai ganhando complexidade.

A relação interlocutiva dá-se no trabalho conjunto partilhado entre os sujeitos. A atividade discursiva aproxima os sujeitos pelo significado, e este aproxima um sistema de referências, que dá sentido aos recursos linguísticos usados. Nessa direção, a linguagem desempenha uma série de funções. A função reflexiva da linguagem é aquela que permite remeter-se a si mesma.

O autor defende que a linguagem se constrói nas e pelas interações sociais, é constitutiva dos sujeitos, e linguagem e sujeito são produtos de um processo sócio-histórico. Assim, a linguagem é fundamental para a elaboração e, antes de ser mensagem, é construção do pensamento – processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências (FRANCHI, 1991). Além disso, a linguagem representa um salto qualitativo na evolução da espécie. Possibilita a construção de conceitos, formas de organização do real e autorregulação do próprio sujeito.

Assim, a linguagem é a atividade que eleva as funções mentais elementares a funções mentais superiores. Elas são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, além de profundamente marcadas pela linguagem. A atividade constitutiva do conhecimento humano é estruturada pelo mundo

social e, ao mesmo tempo, é estruturante do nosso conhecimento e ação sobre o mundo. A linguagem tem na significação sua principal função. A língua não é só signo, é ação, trabalho coletivo dos falantes, que em seus diálogos produzem sentidos, significações capazes de alterar o outro e a si.

Sobre os conceitos de mediação e internalização

Emerge na teoria de Vigotski o conceito de mediação. Mediação semiótica é aquela que se dá através da significação e dos sentidos. O sujeito busca construir novos conhecimentos mediados pela linguagem, pelas relações sociais, para que essa construção se dê. Assim, o conhecimento vai se constituir primeiro nas relações sociais, nas relações interpessoais, para só posteriormente se dar internamente no sujeito, numa relação intrapessoal. Trata-se então de um movimento do intersíquico para o intrapsíquico, constituindo um processo de internalização. O processo de internalização é o de poder trazer para o mundo interno aquilo que foi construído inicialmente a partir das experiências sociais.

Assim, a internalização diz respeito aos fenômenos sociais que são transformados em fenômenos psicológicos (apropriação das significações). A capacidade humana de internalização indica a capacidade de operar com signos. O que está internalizado (tornando intrapessoal) se torna fonte de regulação da ação, da linguagem e das ações do sujeito. Nesse sentido, a linguagem é a instância de internalização por excelência.

Segundo Vygotsky (1998), a mediação é fundamental para se compreender as relações humanas, pois é por meio da relação com o outro que a criança vai se apropriando de significações que são construídas socialmente, permitindo, dessa forma, estruturar o mundo que a cerca e modificar os seus modos de agir e pensar. O autor estendeu esse conceito de mediação para a interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, mostrando que estes são meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo e que nesse processo de mediação há uma intenção relacionada ao uso de signos. Os sistemas de signos (gestos, fala, escrita, números, desenhos, entre outros) e os instrumentos são criados pela sociedade ao longo da história humana e mudam a forma social e o nível do seu desenvolvimento cultural. Sendo assim, a relação dos sujeitos com o mundo não é uma relação direta, mas, sim, uma relação mediada por instrumentos, objetos e palavras.

Os signos são usados diariamente em nossas vidas, permitindo tornar presente aquilo que está ausente. Fazer uma lista de supermercado, anotar um recado na agenda, escrever um bilhete são alguns exemplos de uso de signos que fazemos ao desempenhar nossas atividades diárias. Vigotski chamou esses sistemas de signos de “instrumentos psicológicos”, para apontar que o trabalho humano e o uso de instrumentos são meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

Pino (2005), apoiado nas ideias de Vigotski, afirma que o signo apresenta um valor semiótico, pois, dependendo do contexto, em situações de relação com o outro, pode significar outra coisa sob determinado aspecto para alguém. Isso mostra a variedade do repertório sógnico. A utilização dos signos não se limita à experiência social do indivíduo, pois este incorpora ações e experiências de gerações que são transmitidas nas relações com o outro, favorecendo a ampliação da dimensão simbólica.

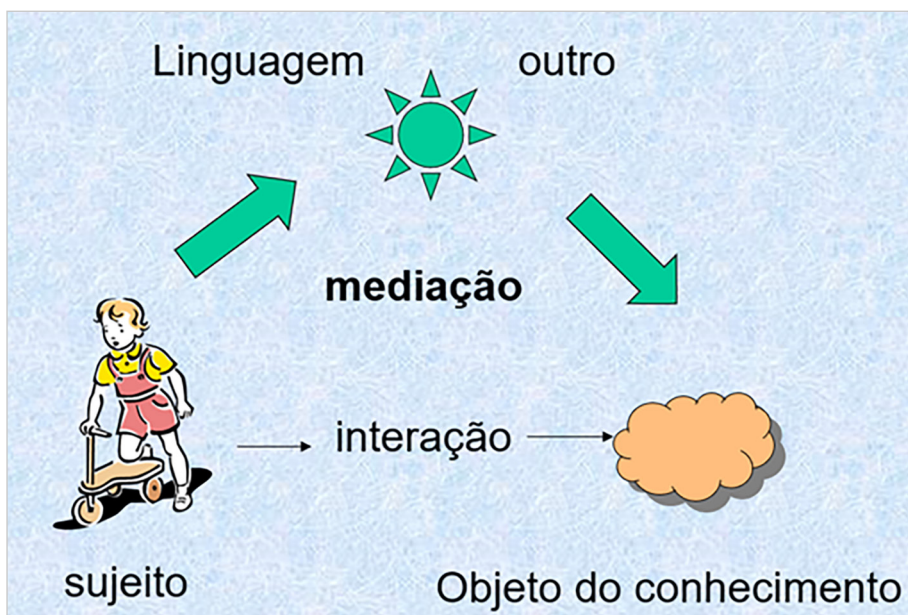


Figura 4 Sobre o conceito de mediação de Vigotski.

Fonte: elaboração própria.

Atividades complementares da Unidade 2

- Livro – *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – um processo sócio-histórico*, de Martha Kohl de Oliveira
Disponível em: <https://www.academia.edu/33230664/OLIVEIRA_Martha_Kohl_Vygotsky_aprendizado_e_desenvolvimento_um_processo_socio_historico>. Acesso em: 8 set. 2021.
- Vídeo – *Revolução Cognitiva (Nerdologia)*
Disponível em: <<https://youtu.be/4VqhlrSqVJM>>. Acesso em: 8 set. 2021.

Síntese da Unidade 2

Nesta unidade pretendemos abordar o desenvolvimento infantil, desde o bebê até a criança estudante da educação infantil, e sua capacidade de simbolizar, de atribuir sentido a algo por representação. Os conceitos centrais da abordagem histórico-cultural explorados foram a Mediação e a Internalização.

Linguagem e Pensamento na perspectiva histórico-cultural

O sujeito é uma criação particularmente social graças à sociedade que o fez e que pode igualmente desfazê-lo (JANET, 1929, p. 27, tradução nossa).

Partindo da mediação semiótica, da mediação operada por signos, podemos observar nas interações verbais a construção do significado das palavras, uma vez que na relação com o outro a criança passa a ter uma compreensão plena das palavras devido aos significados sociais que o outro dá às suas ações. A compreensão da fala da criança pelo adulto só será interpretada a partir de contextos discursivos determinados. Vygotsky (1987) destaca que, quando as crianças começam a falar, as palavras não têm o mesmo significado que aquelas faladas pelos adultos, pois as crianças ainda não se apropriaram dos significados convencionais, e isso só ocorrerá por meio da interação verbal com o adulto ou pares mais fluentes na língua, ou seja, os significados serão construídos nas e pelas interações.

No decorrer da interação com o outro, por meio da palavra, a criança faz negociações com os falantes da língua, que já têm uma linguagem constituída, gerando novas reflexões linguísticas relativas ao significado da palavra. Dessa maneira, podemos entender que a linguagem, sistema articulado de signos, construída ao longo da história, apresenta significados instituídos que possibilitam e constituem a polissemia das palavras, pois o que o indivíduo fala incide sobre o outro, revelando sua construção da realidade e interferindo sobre opiniões e escolhas. Assim, a compreensão da palavra ocorre no contexto da interlocução.

A partir do momento em que a criança passa a apreender o mundo por meio da relação com o outro, ela procura destacar e dar relevância social às suas ações atribuindo-lhes significados, os quais serão internalizados pela criança ao longo do seu desenvolvimento. Para melhor compreender

o movimento de internalização, Vygotsky (1998) refere-se à fala egocêntrica, a partir da qual reflete sobre questões fundamentais acerca das transformações ocorridas nesse processo. Num primeiro momento do desenvolvimento, a fala do outro norteia a atenção e ação da criança; em seguida, a criança usa sua fala para atingir a ação do outro e controlar suas próprias ações. Nesse momento, na relação da criança com os signos, ela passa a controlar o ambiente com a fala, ou seja, passa a falar para si. Para Vygotsky (1998, p. 34), “as crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão”.

A fala acompanha a atividade prática da criança, pois facilita a manipulação de objetos, controla o seu comportamento e é de extrema relevância para atingir o objetivo que se pretende alcançar. Dessa maneira, surge a fala egocêntrica, que é social e deve ser vista como uma transição entre a fala exterior e a interior. Para Vygotsky, a fala egocêntrica tem um papel fundamental na atividade da criança, a de transformar sua atividade em um nível de pensamento intencional. Quando a criança é impossibilitada de se engajar numa fala social, envolve-se na fala egocêntrica, que é base para o surgimento da fala interior.

No momento em que a criança não consegue resolver um problema sozinha, dirige-se a um adulto, que descreve verbalmente o que ela não conseguiria fazer sozinha. A partir do momento em que a fala socializada passa a ser internalizada, a criança, ao invés de apelar a um adulto, procura resolver seus problemas por si mesma. Esse processo de internalização parte da transformação de um processo interpessoal para um processo intrapessoal, “resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Essa transformação vai acontecendo gradativamente ao longo do desenvolvimento da criança, pois as funções psicológicas superiores especificamente humanas se originam nas relações com o outro; num primeiro momento, aparecem num nível social, entre pessoas (*interpsicológico*) e, depois, no nível individual, no interior da criança (*intrapsicológico*). A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica por meio de signos, ou seja, busca o significado dos objetos, lugares ocupados por eles, nas relações com o outro num processo que ocorre ao longo do desenvolvimento.



Figura 5 Diferentes formas de relações com o outro.

Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-premium/ilustracao-de-crianca-deficiente_2411702.htm>. Acesso em: 8 set. 2021.

Sobre as relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento

Para melhor esclarecimento quanto ao processo de internalização, Vygotsky discute questões relativas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. O autor considera que a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, já que o desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem.

Diante dessas questões sobre aprendizagem e desenvolvimento, o autor discute que o percurso do desenvolvimento se dá de *fora para dentro*. A partir do momento em que a criança compreende/apreende o significado do mundo que está ao seu redor, passa a desenvolver processos psicológicos internos que são interpretados por ela a partir da relação estabelecida com o grupo cultural. Em situações de interação com o adulto, a criança aprende e compartilha novos modos de pensar e agir.

Assim, aquilo que é internalizado gera transformações internas, já que se trata de um material semiótico que pode ressignificar conhecimentos anteriores, de forma não linear. Contudo, nem toda aprendizagem interfere

de forma semelhante no desenvolvimento dos sujeitos. Os processos de internalização/aprendizagem podem se dar por processos de involução e evolução (pelo trabalho de resignificação) – num *continuum* de transformações não previsíveis. A criança pode aprender algo que lhe pareça fácil – a palavra “bola”, ao brincar com uma bola em casa. Todavia, mais adiante entra em contato, na escola por exemplo, com as palavras “círculo” e “esfera”. Essas novas palavras e experiências sociais podem levá-la a resignificar o significado de “bola”, ampliando seus conhecimentos ou confundindo-a, e será novamente no espaço das relações sociais, mediadas pela linguagem, que ela poderá avançar na construção de novos significados.

Outro conceito importante trazido pelo autor é o de Zona de Desenvolvimento Iminente (Proximal)² (ZPI). O autor denomina **Desenvolvimento real** aquele demonstrado pelo que o sujeito é capaz de realizar de forma autônoma – ou seja, que já está internalizado (aquilo que o sujeito já sabe). Já o **Desenvolvimento Iminente** é demonstrado por aquilo que o sujeito é capaz de fazer quando auxiliado ou em colaboração com o outro. Trata-se de um conhecimento que emerge graças a pistas contextuais, mediação do outro, da linguagem etc. O desenvolvimento iminente indica aquilo que está em vias de ser realizado com autonomia pelo sujeito.

Para a perspectiva histórico-cultural, o trabalho educacional deve buscar atuar na ZPI dos sujeitos, colaborar com a criança para que ela realize ações, chegue a proposições em parceria com o outro (adulto ou coetâneo), para que aos poucos internalize esses conhecimentos e possa, então, realizar essas mesmas ações autonomamente. Para o autor, a representação simbólica primária deve ser atribuída à linguagem (oralidade), que serve de base para que todos os demais sistemas sógnicos sejam criados. Daí que o uso de signos e suas origens na criança mostram que não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão, ou seja, o trabalho sobre o material gera conhecimento, e nesse sentido se fortalece a defesa de que é o APRENDER que leva ao DESENVOLVIMENTO.

Como a aprendizagem precede o desenvolvimento, a zona de desenvolvimento iminente permite entender o caminho da internalização, ou seja, a transformação do processo interpessoal para o intrapessoal. As aprendizagens que ocorrem nas relações sociais alimentam o desenvolvimento real e em seguida o desenvolvimento iminente.

2 O estudo de Zoia Prestes (2010) orienta para a alteração do termo “proximal”, presente em muitas traduções no Brasil, para “Iminente”.

Entre as possibilidades de aprendizagem discutidas pelo autor está a imitação. Na relação com o outro, a criança, por meio da imitação e instrução recebida de como agir, desenvolve um acervo de habilidades. Quando a criança imita o modo como o adulto usa instrumentos e objetos, ao longo do seu desenvolvimento, isso faz com que ela domine o princípio usado numa atividade particular.

Vygotsky (1998) relata que, diante de uma compreensão plena do conceito de desenvolvimento iminente, é preciso que ocorra uma reavaliação do valor da imitação no processo de aprendizagem. Imitando o outro, a criança passará a ter mais clareza do significado das coisas que fazem parte da sua cultura. Assim, deixará aos poucos de imitar, passando a realizar a atividade que vai sendo internalizada. A imitação, portanto, não é algo mecânico, pois propicia a zona de desenvolvimento iminente, levando a criança a realizar ações de que não era capaz sem a ajuda do adulto. Para imitar o outro é necessário possuir meios que favoreçam a passagem de algo que já conhece para algo novo. Por meio da imitação, a criança amplia suas próprias capacidades, pois, de acordo com o autor, numa atividade com orientação de adultos, a criança é capaz de fazer muitas coisas, aprendendo e se desenvolvendo.

Nesse sentido, não adianta a criança estar apenas exposta ao meio cultural, é preciso que haja uma intervenção em sua zona de desenvolvimento iminente para que ela possa efetivamente aprender e se desenvolver. A linguagem e as relações sociais são de extrema relevância para a constituição do desenvolvimento psíquico e do conhecimento de mundo da criança.

Como se vê, a relação da criança com o outro é fundamental para sua aprendizagem e desenvolvimento, pois é por meio da linguagem que o pensamento se constitui e é por ele constituída, sempre numa relação mediada pelo outro. Se o desenvolvimento humano depende da apropriação dos saberes, a escola tem um papel fundamental nessa tarefa, pois explicitamente é encarregada de transmitir conhecimentos ao grupo, por meio de possíveis mediações de caráter qualitativo nas relações sociais. Um ser humano não aprende a falar se não participar de situações e práticas sociais dialógicas que propiciem essa aprendizagem.

Pensando desse modo, em nossa cultura, o professor é privilegiado, pois atua como mediador na formação do aluno, buscando favorecer que este construa o conhecimento sobre a linguagem. Sendo assim, pode-se dizer que o professor na escola, por meio de situações de mediação, pode possibilitar

que a criança aprenda e se desenvolva, criando zonas de desenvolvimento iminente no contexto de sala de aula, visando disponibilizar conhecimentos antes desconhecidos para a criança e que poderão ser dominados ao longo do seu desenvolvimento. Cabe ao professor procurar atuar junto às crianças, para assim emergirem possibilidades de criação necessárias para aprendizagem, desenvolvimento e aprimoramento das funções mentais superiores.

Assumindo os conceitos de *mediação*, *internalização* e *zona de desenvolvimento iminente*, conforme discutidos pela abordagem histórico-cultural, entendemos que a oralidade possa ser construída nas interações entre os sujeitos, pois, dependendo do ambiente no qual a criança está inserida ao longo do seu desenvolvimento, ela pode presenciar e participar de situações dialógicas que podem contribuir significativamente para sua constituição enquanto narrador falante em sua comunidade.



Figura 6 Tirinha da Mafalda “tensiona” o conceito de Internalização.

Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com/2007/02/tirinha-316.html#YU-C0jp1KhPY>>. Acesso em: 14 set. 2021.

Linguagem, interação e dialogia

Ao refletirmos sobre o público alvo da educação especial (PAEE) e seu atendimento escolar, não poderíamos deixar de considerar o modo como a abordagem histórico-cultural concebe a linguagem e seu papel na constituição dos sujeitos, das relações sociais e das relações pedagógicas. A linguagem ocupa um lugar central na construção teórica de Vigotski.

Esse autor vincula a linguagem à formação das funções psicológicas superiores, já que ela apresenta como propriedade fundamental a capacidade de alterar por completo o fluxo e a estrutura das funções psicológicas superiores. Ele considera que a participação da linguagem em uma função

psicológica causa transformações profundas, de tal maneira que as formas de mediação perpassadas pela linguagem, progressivamente mais intrincadas, permitem ao ser humano realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Vygotsky (1998) discute também que a linguagem tem como primeira função, tanto para o adulto como para a criança, a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor. Assim, supõe que a mediação se configura de acordo com as demandas da comunicação. A linguagem é vista então como instância de significação, na relação do homem com outros homens, consigo mesmo e com a cultura. Ela traz o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, participando desde o nascimento no processo de formação do psiquismo. O adulto cria na criança formas de reflexão sobre a realidade, por sua capacidade de nomear objetos, explicitar suas funções e estabelecer relações.

É pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimento. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo sujeito e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, gerando um processo de construção de conceitos que vai interferir contundentemente nas novas experiências que cada indivíduo venha a ter. Ele se transforma por meio dos conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura, e essas experiências geram outras, em um *continuum* de transformações e desenvolvimento.

Vygotsky (1998) afirma que a palavra participa do processo de conhecimento, uma vez que, quando o sujeito se apropria/cria conhecimentos, isso se dá por meio da palavra. A proposição de que a palavra é inicialmente um meio para a construção do conceito remete à questão de que, no princípio, a palavra tem uma participação necessária nas relações da criança com os objetos, em vivências diretas, e, mais tarde, tem papel de signo, na medida em que os indivíduos passam a conhecer pela própria palavra e por meio dela, mesmo na ausência do objeto. O processo de conhecer, assim concebido, só pode ser compreendido como um processo semiótico. O objeto, em si, nunca pode ser objeto de conhecimento; torna-se objeto de conhecimento pela linguagem. A palavra é parte constitutiva do próprio objeto, e só mais tarde é que a criança consegue separar a palavra do objeto, surgindo o significado enquanto elemento semiótico (PINO, 2005).

A mediação semiótica permite também a incorporação do indivíduo ao meio social e, como consequência, a apropriação deste. Os sinais provenientes do meio social são captados (por órgãos perceptuais, pela cognição, atenção, entre outros) pelos sujeitos. No caso do PAEE, em que alguns desses aspectos podem estar prejudicados, a apropriação da cultura, a construção de conhecimentos, por meio do mediador semiótico usado por excelência que é a linguagem, podem estar comprometidas, e a escola precisa estar atenta a isso para favorecer seu desenvolvimento.

Considerando que a aquisição da linguagem é um processo evolutivo, no qual as crianças constroem hipóteses e fazem reorganizações discursivas, a responsabilidade da escola é marcante, indicando que os educadores precisam realizar ações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem da criança de forma ampla. Sendo a escola um local privilegiado, no qual a criança passa boa parte de seu tempo, o educador poderá auxiliar criando situações de uso mais efetivo da linguagem, construindo novas formas de compreensão de seus alunos, visto que estão lidando constantemente com os aspectos ligados à comunicação.

Desse modo, cabe ao educador atuar no ambiente escolar, já que ele tem papel de interlocutor ativo/poderoso/ideal; pois é ele que na maior parte do tempo introduz palavras com sentidos novos, muitas vezes inesperados pelos alunos, convidando-os a reflexões e ideias até então “desconhecidas”, ou seja, o professor provoca novas relações com as palavras e sentidos, e tais aspectos podem ser mais bem explorados no espaço escolar (RONCATO; LACERDA, 2005). A língua/linguagem desenvolve-se no fluxo das interlocuções, mas a criança, principalmente aquela PAEE, a depender do ambiente no qual está inserida, pode ser mais ou menos estimulada a entrar em contato com essa linguagem, ou seja, a se colocar, a se fazer entender, a narrar, e tais aspectos podem ser trabalhados no espaço escolar se as situações dialógicas receberem maior atenção e puderem ser tomadas, também, como espaço de construção de conhecimento necessário ao desenvolvimento da criança.

O ambiente familiar certamente constitui um primeiro contexto social e linguístico que pode favorecer a aquisição da linguagem. Mas é frequente que o PAEE necessite de implementos, para além dessas relações familiares, em função de suas atipias e de percursos próprios de desenvolvimento. Nesse sentido, o papel da escola pode ser ainda mais fundamental.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre os casos de atraso de linguagem frequentes no PAEE, não poderíamos deixar de citar os escritos de Alexander Romanovich Luria, nos quais se encontram estudos bastante interessantes sobre o surgimento da palavra na ontogênese. Em um de seus textos, o autor refere-se ao surgimento da palavra, trazendo ao leitor uma reflexão quanto a sua aparição.

Para esse autor, integrante da equipe de trabalho e discípulo de Vigotski, a *palavra* é elemento fundamental da linguagem; pois é por meio dela que o homem designa ações e relações e individualiza suas características, ou seja, a palavra codifica a experiência do homem, cristaliza a experiência humana, sendo lugar de constantes ressignificações ao longo da vida (LURIA, 1987).

De forma sucinta, segundo as ideias de Luria, a palavra tem a função de designar um objeto – denominada referência objetal – e apresenta-se suficientemente formada na criança por volta do quarto ano de vida. Inicialmente, a referência objetal é ainda instável, tendo fortes vínculos/ligações com o contexto de enunciação da palavra, tais como: a enunciação, quem fala e até mesmo em que posição espacial se encontra. O autor, porém, não chega a abordar essa questão do ponto de vista das dinâmicas de interlocução e de significação.

Para podermos ter uma análise melhor do assunto, interessa refletirmos sobre o processo de compreensão da palavra, porém, não em relação a um significado instável, mas em relação à significação que se constrói em uma situação e em uma dinâmica interativa específica. Todo processo de significação estabelece-se a partir do pressuposto da *dialogia*, que é fundamental para os processos mentais e sociais humanos. Assim, qualquer significado só pode ser entendido ou produzido por seres humanos em situações dialógicas. O sujeito constitui-se em um grupo social não apenas pelo fato de nascer (ato físico), mas sim quando passa a fazer parte de uma realidade histórica e de uma produtividade cultural, mediada fundamentalmente pela língua/linguagem.

Diante dessas afirmações, quando estamos pensando no desenvolvimento da linguagem oral, não podemos deixar de refletir sobre o papel assumido pelos representantes da comunicação verbal, quais sejam, os interlocutores. Quando alguém fala, essa pessoa já pressupõe certos conhecimentos de seu interlocutor para que haja a compreensão da mensagem. Aquele que fala considera aquele que o ouve, não apenas pela existência

comum da língua que utilizam, mas, principalmente, pela existência de experiências anteriores às quais o seu próprio enunciado está relacionado.

A relação entre os falantes e a produção de significação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. Pressupõe-se o outro (em relação ao locutor) como um membro da comunicação verbal. Assim, a aprendizagem da linguagem oral é por si só um ato de reflexão sobre a própria linguagem, que consiste principalmente em compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro, na forma do diálogo.

Essa construção de sentidos nas interlocuções demanda o uso de recursos expressivos os quais têm, simultaneamente, a garantia de sua semânticidade pela "assimilação" de recursos linguísticos que levam, inevitavelmente, o outro a um processo de compreensão, e esse processo depende também dessas expressões usadas, e não somente de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor.

quando nos faltam palavras, é nosso desconhecimento destas o responsável pelos torneos expressivos que fazemos para dizer o que queremos dizer. A não compreensão de nosso interlocutor não é vista como uma negociação de sentidos das expressões que utilizamos, mas como pobreza de recursos expressivos do próprio locutor ou de contra face, o interlocutor.

Se dermos, no entanto, aos processos de negociação de sentidos, aos mal-entendidos, às correlações auto e hetero-iniciadas etc. um outro estatuto, veremos que o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução (GERALDI, 1997, p. 9).

Assim, o enunciado produz-se num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. Todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação da voz viva entre duas pessoas até as interações mais amplas entre enunciado.

Linguagem e pensamento

À luz do referencial teórico histórico-cultural, a linguagem, como é concebida, tem papel central na constituição dos sujeitos. Os indivíduos constituem-se a partir da internalização das formas culturais da atividade, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de agir e pensar. A linguagem

ocupa lugar fundamental nesse processo de transformações que emergem e se consolidam nas relações sociais, na participação do sujeito na cultura (GÓES, 1996).

Para Vygotsky (1998, 1984), a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individuação, ou seja, trata-se de um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais, e que se transforma em características inteiramente novas, no plano intrapessoal. Assim sendo, a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social; ela desenvolve-se no plano das interações sociais, nas relações interpessoais.

As estruturas do discurso, quando dominadas pela criança, transformam-se em estruturas básicas do seu pensamento, pois “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

A linguagem, tanto do outro como da própria criança, assume um papel central também na internalização das funções psicológicas superiores. Todas as funções mentais são processos mediados por signos, que são os meios fundamentais para a orientação e a organização dessas funções. Por participar da constituição do pensamento, a linguagem exerce uma influência direta nas funções mentais, propiciando uma transformação na atenção, memória e raciocínio, entre outras. Concebida, então, como instância de significação do homem com as coisas, com outros homens e consigo próprio, é na linguagem que o desenvolvimento cultural do homem é constituído (GÓES, 1996). Dessa forma, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de modo geral e é a mais direta expressão da natureza da consciência humana.

A consciência se reflete na palavra da mesma forma que o sol em uma pequena gota d'água. A palavra é para consciência o que o microcosmo é para o macrocosmo, o que a célula é para o organismo, o que o átomo é para o universo. É o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1984, p. 147).

Além disso, é a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também na e pela linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, os sujeitos podem, além de

desenvolver uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem. É também pela linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento.

Considerando-se o papel central da linguagem para a constituição dos sujeitos, uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento dos alunos deve estar atenta à especificidade de desenvolvimento de linguagem dos sujeitos e às suas dificuldades de acesso à cultura majoritária.

Atividades complementares da Unidade 3

- Vídeo – Martha Kohl Oliveira

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T1sDZNSTuyE&ab_channel=NPDGIRASSOLNPDGIRASSOL>. Acesso em: 8 set. 2021.

- Videoaula – UFLA Cead

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FmnwD84Wg1Q&ab_channel=UNIVESPUNIVESP>. Acesso em: 8 set. 2021.

Síntese da Unidade 3

Nesta unidade tratamos das relações entre pensamento e linguagem e o papel da dialogia (papel do outro) e da palavra nesse processo. Foram trabalhados os conceitos Pensamento, Linguagem, Desenvolvimento, Aprendizagem e Zona Iminente de Desenvolvimento, segundo a abordagem histórico-cultural.

O desenvolvimento de linguagem no espaço escolar

É importante a discussão sobre concepção de língua como atividade discursiva e mediadora, pois é o que pode possibilitar na educação a valorização do diálogo e do letramento nas atividades escolares e sociais. O aluno pode, então, passar a ser visto como sujeito de interação, com condições de transitar entre diferentes discursos postos em questionamento por diversas modalidades, a fim de construir seu próprio discurso.

Desde o nascimento o bebê interage com as pessoas ao seu redor, processo que favorece que ele se aproprie dos aspectos culturais de seu meio. A princípio, seu organismo neurologicamente imaturo somente apresenta reações instintivas. É o outro (a mãe em geral) que, criando um significado para cada ato seu, o estimula a desenvolver as funções ligadas ao desenvolvimento da linguagem (GOLDFELD, 2007). Sua relação com o mundo não é direta, mas mediada pelo outro e pelos sistemas simbólicos, dos quais a linguagem é o principal.

Por volta dos dois anos, a partir do processo de mediação adulto/criança, esta começa a fazer uso da fala social para manter uma comunicação com o grupo social do qual faz parte, dando início a uma nova forma de comportamento. Nessa época também se inicia a fala egocêntrica, quando ela começa a transferir as formas sociais de comportamento para a esfera intrapsíquica. O uso da fala egocêntrica vai diminuindo gradativamente, conforme a língua se constitui no alicerce de seu pensamento. O pensamento não apenas é expresso em palavras, mas adquire existência por meio delas (VYGOTSKY, 1998).

Quando a criança reproduz os padrões de relação significativa com o outro, falando para si mesma em sua fala interior, está construindo sua subjetividade e constituindo-se como sujeito sociocultural.

É então a linguagem um marco no desenvolvimento humano, pois permite pelo menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: ser veículo fundamental de transmissão e informação, ser capaz de duplicar o mundo perceptível e assegurar o processo de abstração e generalização (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998).

Ao estruturar seu pensamento por meio da linguagem, o real é revestido e passa a existir no mundo da palavra. Os significados básicos das palavras funcionarão como origem de novos e mais complexos conceitos, com apropriação da experiência acumulada pela raça humana ao longo de sua história social. O indivíduo que não dominar a palavra não terá êxito ao tentar se expressar e, assim, também não terá êxito em seu processo de humanização (RODRIGUES; NAKAMOTO, 2011).

A fala, ao assumir função organizadora e planejadora, gradualmente possibilita à criança superar as limitações imediatas de seu ambiente, planejar e organizar ações e pensamentos, seus e de outros, representar objetos, imaginar situações e brincar. Todas essas ações são “relações de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKY, 1998, p. 58).

O brincar, como jogo simbólico, é fundamental para esse processo de interação, pois estimula a capacidade de produção imaginária, reproduzindo situações reais para assumir e compreender papéis sociais, utilizando ainda o brinquedo como instrumento para ultrapassar os limites concretos da realidade. O papel do adulto de introduzir a criança na situação de brincar só é possível por intermédio das interações verbais.

Inicialmente, o processo de desenvolvimento da criança passa pela imitação, e é por meio dela que a criança vai conhecendo, descobrindo e aprendendo sobre as coisas do mundo. Ou seja, em um primeiro momento, ela imita o outro, tomando-o como espelho, e é nessa ação do outro – imitada – que a criança se apropria de conhecimentos, descobrindo, aos poucos, aspectos novos pela exploração do mundo ao seu redor que, até então, era desconhecido. Nesse processo, a criança desenvolve/interioriza a linguagem, responsável pela organização de sua atividade mental, constrói seu pensamento e, gradualmente, começa a se expressar sozinha, mais autonomamente (VIGOTSKI, 1998).

Nesse contexto, a criança descobre a palavra, percebe a linguagem em um processo dinâmico, pleno de múltiplos sentidos e significações. Durante esse processo, a emergência da narrativa é também um aspecto

importante, pois por seu intermédio a criança desenvolve um vocabulário adequado para o uso e para a identificação de aspectos discursivos específicos do contar histórias; começa a fazer uso de estruturas linguísticas apropriadas para a representação das relações temporais entre os eventos, característica fundamental do discurso narrativo; e desloca os eventos discursivos de seu contexto imediato ao fazer referência ao lá-e-então, e não mais ao aqui-e-agora. Esse processo, que se origina aos dois anos de idade, quando a criança começa a falar sobre suas próprias experiências, permite que ela remova e desloque seus enunciados no tempo e no espaço, pois ela é obrigada a fazer referências a eventos que ocorreram no passado. Para essa discussão vamos trazer considerações tecidas por Lacerda e Lodi (2006).

O interlocutor adulto tem papel fundamental nesse processo, pois as interações verbais que estabelece com as crianças permitem que elas desenvolvam atitudes discursivas as quais possibilitam a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes da língua da qual ela está se apropriando. Nessas relações, a família torna-se o espaço social privilegiado para o desenvolvimento da linguagem da criança; por esse motivo, as diferentes posturas que os pais venham a ter frente ao relato de seus filhos influenciarão quantitativa e qualitativamente as futuras narrativas produzidas pelas crianças (PERRONI, 1983). Dessa forma, a família pode valorizar o relato, estendendo, por meio de questionamentos, cada tópico do discurso da criança, a fim de que haja uma rica apresentação dos detalhes dos eventos e/ou do contexto no qual eles ocorreram, incentivando e coconstruindo o processo de seu filho; ou mudar o tópico do discurso rapidamente, fazendo pouca referência aos eventos em discussão, impossibilitando, dessa maneira, que a criança desenvolva seu relato de forma plena, com detalhes e significados.

As relações que as crianças estabelecem com seus pais em momentos de contar histórias, de narrar as atividades cotidianas, nas conversas na hora do almoço e/ou jantar ganham, assim, relevância para o desenvolvimento das narrativas das crianças, na medida em que, nesses eventos, elas são expostas a situações que favorecem o seu posicionamento enquanto narrador a partir de processos interacionais com um interlocutor mais experiente, pois é a partir da fala do outro (produções em que pode se espelhar) que a criança inicia suas experiências enquanto narradora (PERRONI, 1983). É no período entre 2 e 4 anos de idade que pode ser observada uma transformação significativa nas narrativas das crianças, pois seu discurso deixa de

ser fragmentos de enunciados e passa a ser enunciações elaboradas que começam a incluir informações sobre os participantes da história, ricas representações sobre os contextos dos acontecimentos e a conter elementos da estrutura canônica da narrativa, como a sequencialização dos eventos até chegar ao ponto alto da narrativa.



Figura 7 Narrativa também emerge das situações de brincadeira entre crianças.

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3071/construindo-o-proprio-brinquedo/novaescolaemcasa>>. Acesso em: 9 set. 2021.

Pode-se afirmar ainda que é frequente nas narrativas iniciais das crianças o entrelaçamento de trechos de histórias com aspectos de sua vivência cotidiana, constituindo um diálogo entre vários textos e experiências. O interlocutor aparece fortemente nessas colagens (são recortes de falas de outros), e, aos poucos, a criança ganha certa autonomia ao contar/narrar. A seu modo, ela entremeia os diferentes discursos sociais a que foi sendo exposta no decorrer de seu desenvolvimento e os traz para dialogar com o seu próprio, demonstrando, nesses momentos, o que compreende/sabe sobre o narrar.

As crianças, em grupo, vivenciam situações socioculturais por meio da linguagem, sendo envolvidas por ações mediadas por uma grande diversidade de experiências e conhecimentos que partem de seus pares. Em suas brincadeiras, criam outros sentidos para os objetos, outras significações para suas ações, ampliando, assim, suas possibilidades simbólicas.

Estar em grupo fornece, ainda, um contexto adequado para a prática do narrar, pois a necessidade ou desejo de contar fatos, histórias, de comunicar

algo sobre sua rotina e de brincar geralmente propiciam que as crianças desenvolvam pequenas narrativas, na busca de descrever cenas, narrar fatos reais ou imaginários, contextualizando os objetos “recriados” por intermédio da linguagem, ações estas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem (LACERDA; LODI, 2006).

Papel do professor na promoção de interações comunicativas em sala de aula e seu valor

É por essa razão que nos aproximaremos aqui dos estudos que tratam da língua em seu uso nas relações em sala de aula, nas interações face-a-face, assumindo debate trazido por Lacerda, Gràcia e Jarque (2020).

No que concerne às práticas de linguagem, o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas. No contexto da reflexão sobre a relação dos aprendizes com as práticas de linguagem, em geral, com aquelas que ocorrem nas escolas. Bautier (1995) forneceu, recentemente, esclarecimentos interessantes para este conceito. As práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Estas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Neste sentido, as práticas sociais “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” (p. 203). Seu caráter é, conseqüentemente, heterogêneo e os papéis, ritos, normas e códigos que são próprios à circulação discursiva, dinâmicos e variáveis. A relação dos atores com as práticas de linguagem também varia e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação. Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados (SCHNEUWLY; DOLZ, 1995, p. 6).

Na escola, a competência em língua oral é um dos objetivos do trabalho com a criança, percebido como aspecto fundamental do currículo básico e transversal a ser incorporado na programação didática e que se concretiza nas atividades cotidianas em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular

(BRASIL, 2017), o Plano Nacional de Educação em suas metas (BRASIL, 2014), entre outros documentos, apontam para a necessidade de que os alunos sejam capazes de se comunicar com seus pares, em seu contexto escolar e cultural, e usar a linguagem como ferramenta para aprendizagem.

Ensinar e aprender língua oral implica ajudar os alunos a elaborar textos orais que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades para expor, argumentar, narrar, entre outras. Os professores assumem essa responsabilidade e incluem em suas aulas debates, exposições, atividades de língua oral, com várias estratégias para avançar nesse campo. Assim, há um movimento para o trabalho com a oralidade, na sala de aula e na formação de professores, defendendo a ideia de que quanto melhor for o desempenho na oralidade melhor será o desempenho nos demais campos do conhecimento propostos pela escola (MARCUSCHI, 2003; MAGALHÃES, 2008; CYRANK; MAGALHÃES, 2012). É comum nos documentos orientadores da Educação Básica (ROJO, 2009), por exemplo, ver uma fundamentação que aponta para o uso integrado das habilidades de falar, escutar, ler e escrever. Todavia, se olharmos de perto, o esforço maior é sempre concentrado na aquisição e no domínio da leitura e da escrita. Ainda que se coloque em evidência a necessidade de trabalhar de maneira integrada as quatro habilidades implicadas na competência linguística, com a finalidade de facilitar o acesso à linguagem acadêmica, tanto em sua dimensão oral como em sua dimensão escrita (ROJO, 2009), a ênfase maior está sempre nas atividades de desenvolvimento da linguagem escrita. Ensinar e aprender a falar e escutar, para além de aspectos linguísticos formais, como no caso da pronúncia correta, correção morfossintática ou domínio semântico, supõe apenas abordar a proposta pragmática dos estudos da linguagem, voltando-se principalmente para os usos da linguagem em contextos formais e informais, reduzindo muito o que poderia ser trabalhado pela escola em termos de oralidade. Nas palavras de Gràcia, Vega e Galván-Bovaira, 2015, p. 299, tradução nossa, “O ensino e a aprendizagem da práxis da linguagem significa ajudar os alunos na construção de textos orais que desenvolvam a competência de narrar, argumentar oralmente, ou conversar entre outras”.

Existem na literatura numerosos apontamentos em diferentes perspectivas que contribuem para a reflexão sobre elementos os quais deveriam estar presentes nas aulas para promover o desenvolvimento da competência linguística (falar e escutar) no campo da didática das línguas orais (RAMOS, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Gràcia *et al.* (2012), apoiados em uma

revisão cuidadosa, assumem aportes da teoria histórico-cultural e propõem uma Metodologia Conversacional (MC) para o ensino da oralidade na sala de aula.

A metodologia conversacional propõe que o discurso oral seja, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem e mediador nos processos de aprendizagem dos demais conteúdos escolares, o qual supõe alcançar os objetivos de aprendizagem da língua oral comunicativa de maneira transversal. Em todas as matérias do currículo (GRÁCIA *et al.*, 2012, p. 25).

Assim, a MC assume uma visão de aprendizagem em termos de construção, na qual se entende que o aluno seja ativo em seu processo de aprendizagem, compreendido como um processo de conhecimento no qual estão implicados aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, relacionais e sociais (COLL, 2010). Nesse contexto se pretende promover a exploração por parte dos docentes de conhecimentos prévios e seu uso como elemento para introduzir novos conteúdos e para monitorar como se dá a aprendizagem significativa (LEITE, 1998); as ajudas adequadas que o docente proporciona ao estudante, diversificadas quanto a sua tipologia, bem como com respeito ao momento, à maneira e ao grau de explicitação, como elementos que impregnam e estão na base da metodologia conversacional (ROJO, 2009).

Nessa perspectiva se dá atenção especial aos aspectos contextuais e organizativos que contribuem para uma gestão coparticipativa da conversação por parte de todos os agentes implicados (alunos e professores), com destaque para a necessidade de que os objetivos, conhecimentos prévios, conteúdos e procedimentos de avaliação vinculados à língua oral sejam explicitados no desenho instrucional das diferentes matérias do currículo, e se considera o papel dos professores como modelo e guia, por meio do uso de diversas estratégias, para o ensino e aprendizagem dos diferentes usos comunicativos da linguagem.

Uma primeira referência fundamental direciona-se para o contexto físico e social que se cria na classe. O professor, outros profissionais e alunos constituem o contexto social, enquanto os objetos na sala – mesas, cadeiras, materiais em geral – constituem o contexto físico. A maneira como se organizará o contexto físico e social terá importância central para os tipos de atividades que serão desenvolvidas e terá influência sobre as estratégias docentes e sobre o desenvolvimento da competência linguística. Assim, a maneira como os docentes dispõem o mobiliário, como distribuem os alunos em sala e

como o próprio professor se posiciona constituem elementos fundamentais para os objetivos de práticas de aprimoramento da oralidade. Por exemplo, a distribuição de mesas e cadeiras em círculo para a disposição dos alunos e do professor favorecerá que se vejam uns aos outros, que os alunos se olhem e falem entre si e que mantenham autênticas conversações sobre os conteúdos que estão sendo tratados na sala de aula. Ainda, o posicionamento do professor na mesma altura da criança, para favorecer a conversação, também pode ser uma estratégia facilitadora. A disposição do mobiliário, dos alunos e do professor – e de outros profissionais que possam estar participando do espaço escolar – precisa estar ajustada para que as atividades as quais favorecem o desenvolvimento linguístico possam ocorrer.

Um segundo elemento importante são as normas de comunicação. Na MC se valorizam as normas que contribuem para a autorregulação da conversação por parte dos alunos. Nesse sentido, é preferível evitar que seja o docente aquele que sempre regula a conversação, dando a palavra aos alunos apenas quando lhe convém, ou seja, quando considera que podem falar, quando não interrompem seu discurso ou até mesmo em momentos em que sobra algum tempo no final da aula. É necessário que o professor trabalhe em outra perspectiva. O que a MC propõe é que a aula seja um espaço aberto de diálogo no qual a conversação, o discurso oral, a construção conjunta de diversos tipos de textos orais constituam um conteúdo e, por vezes, sejam um instrumento para a aprendizagem dos diversos conteúdos escolares. Para tal, as normas de conversação precisam estar direcionadas estrategicamente, de modo que os alunos, por si mesmos, progressivamente se autorregulem nas conversações, seja em pequenos grupos, em pares, em grupos maiores ou na classe. A referência explícita às normas de conversação será então um elemento importante.

Nesse sentido, faz-se necessário também o uso de estratégias, mais ou menos implícitas, que potencializem a participação de todos os alunos nas conversações, sem que estes se sintam necessariamente obrigados a participar. Assim, o docente deve fazer uso de estratégias comunicativas que tenham como objetivo potencializar a necessidade de dizer algo, de defender ideias, de compartilhar experiências próprias, de comentar o que foi dito pelos companheiros, de dirigir-se a eles, de repetir o que acaba de dizer um companheiro destacando algum aspecto de sua fala, de enunciar dúvidas em voz alta e também de defender claramente que não está compreendendo a conversação, sem que isso seja considerado um problema,

mas também como um estímulo e uma meta que, entre muitas estratégias, terá de ser resolvida conjuntamente.

Na MC o desenho instrucional parte da consideração de que a língua oral é uma competência a ser desenvolvida. Nesse sentido, entende-se que os objetivos, conteúdos, atividades e propostas de avaliação não só devem estar incluídos na programação de cada matéria, mas que também devem ser explicitados em classe, em graus e momentos diferentes, ao longo de uma disciplina escolar. Explicitar significa fazer chegar aos alunos, de modo claro, da forma que o docente considere necessária e adequada ao nível em que estão, às características dos alunos, ao tipo de escola e às diferentes culturas nela existentes, às necessidades particulares de apoio de alguns alunos, os objetivos vinculados à competência em língua oral que se está trabalhando. Quando o docente recorda aos alunos os conteúdos e objetivos que estão trabalhando, o que já dominam, o que “sabem fazer” com a linguagem, suas habilidades discursivas, o vocabulário que aprenderam, as diferentes maneiras que conhecem para fazer perguntas (mais ou menos formais), para obterem informações, está contribuindo para que tomem consciência do que aprenderam. Além disso, se com eles discute e explica o que será proposto na continuidade dos trabalhos, qual será o passo seguinte, como o aprenderão e ainda como serão avaliados, estará contribuindo para que os alunos sejam mais ativos. Se para tudo isso o faz usando a língua oral, dando pistas e ajudas para que reflitam sobre a linguagem que estão usando, o docente também está colaborando para incrementar a capacidade metalinguística de seus alunos (GRÁCIA; VEGA; GALVÁN-BOVAIRA, 2015).

Assim, o professor pode preparar atividades de modo que os alunos tenham a oportunidade de dizer quais ações gostariam de realizar, quais conteúdos e com quais objetivos (por exemplo, tipo de texto e gênero que preferem continuar aprendendo), o que também contribui para que sua dedicação e compromisso com a atividade sejam maiores, repercutindo positivamente nos resultados de aprendizagem. A participação ativa dos alunos na avaliação também é um elemento de bastante relevância para a MC, seja revisando suas próprias produções e intervenções durante uma atividade de discussão, participando de debates, levantando discussões sobre a maneira que devem proceder para resolver um problema ou se posicionando em qualquer outra atividade de produção oral. A finalidade principal ao planejar as atividades de ensino e aprendizagem é que os alunos saibam construir textos orais (expositivos, instrutivos, argumentativos, narrativos)

sobre educação física, matemática, conhecimento do meio natural, social e cultural, ou sobre qualquer outra disciplina, e que progressivamente sejam conscientes do que estão fazendo.

Apontamentos sobre estratégias comunicativas e linguísticas dos docentes foram feitas (GRÁCIA *et al.*, 2012), ao propor o discurso, para promover interação em rede, para sintetizar, modelar e contextualizar, para criar um clima de confiança em que os alunos se sintam cómodos. Além dessas estratégias também é necessário usar aquelas que incluem as emissões ou intervenções dos alunos, em momentos e situações diversos (quando o aluno chega atrasado e explica ao professor que chegou tarde porque perdeu o ônibus, quando o aluno formula uma pergunta depois de uma explicação do professor, quando responde a uma pergunta do professor ou de um amigo, entre outras). Quando o professor repete o que a criança disse da mesma maneira, quando corrige alguns aspectos morfosintáticos ou quando responde a uma pergunta e aproveita para esclarecer alguns aspectos, está favorecendo que a criança conheça outras formas de dizer ou que imite seu modelo e, portanto, avance em aspectos diversos de linguagem. Essas estratégias são fundamentais nos níveis iniciais de escolaridade, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também para alunos que apresentam algum tipo de problema, dificuldades ou transtornos ou, em geral, para aqueles com maiores necessidades de apoio. Em definitivo, as estratégias docentes apresentadas têm como finalidade principal ajudar os alunos a usar as funções comunicativas da maneira mais diversificada possível, em contextos e situações diferentes.

Os alunos deveriam terminar o Ensino Fundamental alcançando uma competência pragmática que lhes permitisse perguntar, pedir explicações, fazer demandas de informação, questionar, apresentar dúvidas, argumentar, rebater, refletir sobre a linguagem em situações diversas, mais ou menos formais ou acadêmicas, em relação a conteúdos (relacionados com as ciências, língua, experiências pessoais, mundo em que vivem, música, ficção, entre outros), com pessoas, auditórios e objetivos diversos. Todas essas funções e habilidades comunicativas proveem oportunidades para que interajam no campo de textos orais diversos e que o façam corretamente do ponto de vista formal (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da língua). Essa meta pode ser alcançada unicamente se, na escola (para além de outros contextos), dermos para as crianças a possibilidade de usar a linguagem, de construir textos orais diante de situações diversas, nas quais se sintam

seguros, em que podem solicitar ajuda, em que companheiros, docentes e outros profissionais possam ser modelos a imitar e nas situações em que, em resumo, utilizem estratégias as quais facilitem esse trânsito e o desenvolvimento da competência linguística.

Ainda se destaca que a escola atual precisa assumir a meta de considerar a família e o entorno da criança fora da escola como parte de seu projeto. O entorno que constitui a criança e sua família forma parte da escola, e a escola deve incorporar aos seus objetivos aquelas competências que a criança necessita desenvolver para poder ser membro de uma sociedade cada vez mais competitiva e complexa. Em definitivo, a escola precisa preparar as crianças para poder afrontar os desafios e metas do mundo tal qual ele se apresenta. O trabalho da língua oral situa-se nessa direção, já que a competência linguística, entre outras muitas incluídas no currículo, será um recurso imprescindível para todos os alunos e futuros cidadãos, mas especialmente para aqueles mais vulneráveis em relação a dificuldades de linguagem, de aprendizagem e/ou outros transtornos ou por pertencem a famílias de baixa renda.

Dessa forma, é de fundamental importância que os professores reflitam sobre as questões da linguagem e seu desenvolvimento, entre outros aspectos que interferem na comunicação humana, para poderem ser colaboradores do processo de desenvolvimento de linguagem das crianças e para que possamos estar constantemente construindo, com os professores, formas mais amplas de compreensão de seus alunos, visto que estão lidando constantemente com os aspectos ligados à comunicação dos alunos.

Desse modo, as orientações e sugestões para o desenvolvimento da linguagem oferecidas ao educador alertam para a necessidade de que os educadores estejam mais atentos aos processos de interação social dos alunos, pois são nesses processos que conflitos, negociações de sentimentos, ideias e soluções compartilhadas emergem, constituindo-se como elementos indispensáveis para o desenvolvimento da linguagem oral e aprendizagem da criança. Portanto, a criança deve ser vista como um ser social e cultural, capaz de interagir por meio da linguagem nas trocas sociais, precisando aprender com os outros, sejam eles adultos ou não.

A ampliação da capacidade da criança de utilizar-se da linguagem oral em diferentes contextos pode resultar em um eficiente desenvolvimento de suas capacidades linguísticas. Pretende-se fazer com que, por meio da mediação do professor, a criança se torne um falante cada vez mais capaz

de argumentar, questionar e negociar sentidos. Essas observações levaram-nos a refletir sobre o papel do educador no desenvolvimento da linguagem oral do educando, já que esse espaço pode promover a ampliação das capacidades da criança de argumentação, criando situações para que novos sentidos sejam negociados, indicando e discutindo acerca de modos mais adequados e eficientes de se fazer entender por meio da oralidade, além da expansão do léxico, mais comumente trabalhada.

Refletindo sobre as relações dialógicas em sala de aula

Partindo do estudo de Roncato e Lacerda (2005), apresentamos um exemplo de situação vivenciada em uma escola de Educação Infantil. A turma era composta de 25 educandos, 16 meninas e 9 meninos na faixa etária de 6 a 7 anos, sendo esta sua primeira experiência no espaço escolar. A sala de aula era bem arejada e as paredes “decoradas” com diversos trabalhos realizados pelas crianças. Durante as atividades, as crianças ficavam sentadas em uma pequena mesa que era composta de quatro alunos.

Os dados a serem apresentados focalizam situações dialógicas entre os sujeitos. Para tal, o episódio foi transcrito, para facilitar a compreensão do leitor. Entre parênteses se encontram as ações que foram avaliadas como significativas durante o diálogo. Os nomes dos alunos e da professora são fictícios para resguardar a identidade dos sujeitos.

Diante do pressuposto de que o desenvolvimento da oralidade se dá por meio das relações interpessoais, o jogo dialógico revela-se como um momento em que os interlocutores buscam a estabilização e construção de significados envolvendo circunscrição, ampliação e dispersão de sentidos. Assim, os falantes buscam interlocutores para compartilhar suas enunciações, para que mais e mais sentidos se produzam.

As crianças saem da sala de aula e vão ao refeitório. Em fila se servem de sopa, enquanto PL aguarda sentada na mesa de merenda, folheando algumas revistas.

T1 – Alba: *Sopa primeiro... só depois o gostoso... bolo com chocolate!*
(Crianças comem conversando)

T2 – Alba fala para um grupo de meninas: *daí eu vi a bruxa do 71* (faz o sinal da cruz).

(vozes... incompreensível)

T3 – Alba: *Tá bom, eu vou contar! Daí... eu, meu irmão e o Daniel fomos para a igreja...*

(vozes... incompreensível)

T4 – Alba: *Daí tinha uns fantasmas...*

T5 – Marcela: *E o pastor tirou do corpo? No da minha vizinha tinha um...*

T6 – Stefani: *O da minha igreja tira fantasmas, mas a bruxa do 71 eu num sei se tira...*

T7 – Alba: *Ele pegou um chinelo... tia Lu, um chinelo que nem o seu do dia do esguicho!*

T8 – PL: *Hum... tá* (lendo um artigo de uma revista)

(Outras crianças vão se aproximando para participar da conversa)

T9 – Carlos: *Era Rider o seu, tia?* (Carlos usava um chinelo da marca Rider)

T10 – PL: *Ah, tá, que legal...* (começa a folhear outra revista)

T11 – Rafael: *O que que é legal?* (olhando para os colegas)

(vozes... incompreensível)

T12 – Carlos: *Era, tia Lu?*

T13 – PL: *O que, bem? Qual chinelo era? Rider ou Havaianas?... num era nenhum desses* (continua lendo o artigo)

T14 – Lucas: *Cadê Havaianas?*

(Lucas olha embaixo da mesa)

(As outras crianças também olham embaixo da mesa)

T15 – Bianca: *Fresquinhas, fresquinhas!*

T16 – Alba: *Deixa eu continuar... daí pego o chinelo e falo para o pastor ir se ferrar...*

T17 – Carlos: *Não pode falar essas coisa...é palavrão, Alba.*

T18 – PL: *Pré, silêncio! Menos... menos... bem menos!* (levanta-se e vai conversar com outra professora)

(crianças ficam em silêncio com a fala de Lu) (RONCATO; LACERDA, 2005, p. 220).

Acompanhando as análises das autoras, percebemos em diferentes situações, como a desse episódio do lanche, a qual em geral é considerada como atividade de rotina, que há inúmeras possibilidades de relações dialógicas as quais também se mostram como instrumento/elemento de acesso para a função pedagógica.

A pouca atenção da professora em relação às situações dialógicas nessa atividade (lanche) talvez possa ser explicada pelo fato de sempre caberem ao professor as decisões sobre as crianças, como a hora de se alimentar, o momento de se higienizar, de desenhar, de cumprir as atividades pedagógicas, entre outras coisas, sendo atribuído um valor menor às rodas de conversa e às trocas dialógicas, que ocorrem fora das atividades consideradas pedagógicas.

O episódio revela a importância dos diversos momentos que compõem o ambiente escolar. No horário da merenda as crianças conversam, demonstrando, por meio de falas, perguntas e questionamentos, estarem bastante interessadas no assunto. O assunto emerge quando comentam sobre o que tinham visto em um programa de televisão e Alba tenta relacionar o conteúdo com suas vivências (T2, T3 e T4).

Destaca-se que a maioria das famílias do bairro (familiares dos alunos participantes do estudo) é fiel de uma mesma religião, sendo o contexto vivenciado pelas crianças bastante próximo entre elas. Por isso, tanto Marcela quanto Stefani demonstram estar familiarizadas com o assunto e dão continuidade ao diálogo (T5 e T6).

Alba, Marcela e Stefani estavam envolvidas em uma atividade discursiva, e Alba, por meio de seu enunciado, convida a professora para participar da conversa (T7). A professora responde ao “convite” de Alba (T8) com uma expressão de concordância, mas sem se envolver efetivamente com a situação dialógica, preferindo continuar sua atividade de folhear a revista. A forma como a professora respondeu fez com que outras crianças buscassem, por meio da situação discursiva, outras maneiras para chamá-la, novamente, a participar da conversa. A professora tenta atender a expectativa das crianças dando uma “resposta vaga” para Carlos (T10), mas nesse momento Rafael não se dá por satisfeito, contestando a resposta (T11). Carlos insiste para que a professora dê uma resposta efetiva (T12). Embora ela tenha respondido todas as vezes que foi convidada a “ter a palavra/falar”, demonstra não estar realmente atenta à conversa das crianças, dando respostas “deslocadas” do contexto/situação (T13).

Lucas demonstra seu incômodo com a resposta da professora, indo procurar embaixo da mesa, nos chinelos dos colegas, um referencial para o enunciado da professora (T14 e ações após esse turno). A resposta dela provoca sentidos que são valorizados por seus interlocutores. Percebemos que para as crianças a opinião ou proposições da professora parecem ser bastante importantes e verdadeiras. Então, Bianca tenta achar um significado para a fala da professora e traz para a situação discursiva uma fala/expressão do comercial do chinelo (T15), visando dar continuidade e, principalmente, sentido à situação discursiva.

O momento da merenda e o modo de se comportar durante essa atividade – objetivos primeiros da escola – são experienciados pelas crianças de maneiras diversas, com Bianca e também outras crianças buscando inserir nesse contexto suas experiências, narrando, relembando, argumentando e discordando. As crianças buscam sentido nos enunciados da professora e de Alba.

Quando pensamos em como ocorre a comunicação verbal, temos de considerar que o interlocutor não será apenas alguém com a função passiva de compreensão e percepção da fala do locutor. Dentro dessa visão de interação dialógica, tanto o locutor quanto o ouvinte assumem papel ativo e/ou passivo no discurso. Desse modo, uma situação informal (lanche) do ponto de vista acadêmico, quando focalizada, revela uma riqueza discursiva de interação e trocas significativas que não parece ser valorizada pela escola.

Observar uma prática social cotidiana ocorrendo em uma creche e investigar/refletir as relações sociais que nela ocorrem, bem como as exigências feitas aos comportamentos das crianças, nos auxilia a discutir os processos educativos que ocorrem naquela instituição e as formas como os mesmos contribuem para o desenvolvimento infantil. [...] Uma atividade na qual as crianças se encontram cotidiana e rotineiramente na creche, tendo múltiplas possibilidades de interagir e falar, é o almoço. Entretanto, a natureza desta atividade não tem sido suficientemente explorada em relação aos elementos que a compõem (PAULA; OLIVEIRA, 1995, p. 87-88).

E, diante da pouca participação da professora, na atividade focalizada, percebemos as crianças tomando a iniciativa de narrar acontecimentos, remetendo-se, principalmente, ao vivenciado e, ocasionalmente, ao imaginado, ou então até criando (T2, T3 e T4), dando continuidade ao diálogo.

A professora dá uma resposta às crianças sempre que é chamada a participar do diálogo, porém, a maneira como ela medeia suas falas – por meio de “respostas prontas” – faz com que as crianças se encorajem e demonstrem disposição para narrar por meio de perguntas, indagações, suposições e questionamentos, constituindo-se, nessa relação, como interlocutores mais efetivos/capazes. É importante destacar o fato de que, apesar de a professora não se interessar efetivamente pela conversa das crianças, as crianças valorizam sua participação, e suas respostas, ainda que evasivas, provocam novas respostas ou reflexões que favorecem a ampliação do discurso e dos argumentos propostos. Essa análise abre a possibilidade de pensarmos que, se a professora demonstrasse um interesse maior e atuasse significativamente no episódio, poderia contribuir de forma ainda mais efetiva para a constituição de linguagem de seus alunos.

Assim, o episódio mostra-nos que situações como essa poderiam ser mais amplamente exploradas, por exemplo, ao criar e enfatizar situações em que a oralidade esteja presente, propondo reflexões, ampliação das argumentações e esclarecimentos que levem a criança a um domínio cada vez mais pleno da linguagem oral, favorecendo a construção de novos conceitos, maior autonomia enquanto interlocutores e um desenvolvimento completo de suas capacidades, ou seja, ampliando o fazer pedagógico.

Nesse sentido, a capacidade de desenvolvimento de linguagem das crianças é marcada pelas possibilidades de trocas discursivas, e o adulto/professor tem um papel importante no contexto escolar. As crianças, frequentemente, têm o que dizer, colocam-se como narradores ativos, mas esse processo pode se manifestar de forma mais contundente se houver uma participação mais ativa do adulto, que por ser mais proficiente na língua poderia promover uma série de contextos/oportunidades para essa expansão.

A capacidade de argumentação, de posicionamento no discurso só emerge se houver espaço/oportunidade para isso nas situações discursivas. O “poder” da professora é enorme e pode ser ilustrado pelo silenciamento que promove no final do episódio. Esse mesmo “poder” pode ser usado para fazer as crianças falarem mais e melhor, do ponto de vista discursivo. Assim, se acreditamos que a linguagem se desenvolve nas interações e nos espaços de interlocução, não valorizar esses espaços e não promover uma ação efetiva com a linguagem e sobre ela pode levar a um embotamento significativo das potencialidades discursivas dos sujeitos.

Considerando que essas crianças passam a maior parte de seu tempo ativo na escola e que os principais modelos adultos de que dispõem são fundamentalmente os professores, é urgente pensar na força e na responsabilidade desses agentes como propulsores do desenvolvimento de linguagem dessas crianças. Sua capacidade de argumentar, de discordar, de narrar poderá ser ampliada ou não na medida em que espaços sociais se constituam para isso. Isso é ainda mais fundamental para as crianças e jovens público alvo da educação especial.

Atividade complementar da Unidade 4

- Vídeo – Borboletas de Zagorsk
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE&ab_channel=PsicopedagogiaFuturoPsicopedagogoPsicopedagogiaFuturoPsicopedagogo>. Acesso em: 10 set. 2021.

Síntese da Unidade 4

Nesta unidade abordamos o desenvolvimento de linguagem no espaço escolar, metodologias de trabalho pedagógico para o desenvolvimento de língua e linguagem e exemplos de situações de sala de aula que podem elucidar o trabalho de práticas inclusivas a serem realizadas pelos professores.

Referências

- BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 dez. 2017.
- CANTARIN, G. C. M.; LACERDA, C. B. F. Efeitos da leitura de histórias no contexto pedagógico: a constituição de "pequenos" leitores. In: MORI-DE-ANGELIS, C.; DAUDEN, A. T. (org.). *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2005. p. 149-174.
- COLL, C. Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In: COLL, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Ministerio de Educación/Editorial Graó, 2010.
- CONTI, C. A. M. *O papel do outro na constituição do psiquismo: um tema e duas abordagens em dialogia*. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.
- CYRANK, L. F. de M.; MAGALHÃES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *Veredas On-line – Temática*, v. 16, n. 1, p. 59-74, 2012.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). *Políticas e práticas de Educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-91.
- FRANCA, M. G.; PRIETO, R. G. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 1, p. 33-51, 2016.
- FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem, cognição numa perspectiva interacionista*. São Paulo: Plexus, 2007.
- GRÁCIA, M.; VEGA, F.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J. Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching Therapy*, v. 31, n. 3, p. 287-304, 2015.
- GRÁCIA, M.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; VILASECA, R.; RIVERO, M.; SÁNCHEZ-CANO, M. El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, v. 32, n. 4, p. 179-189, 2012.
- JANET, P. *L'évolution psychologique de la personnalité*. Paris: A Chahine, 1929.
- KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LACERDA, C. B. F. de. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 9, n. 2, p. 65-72, 2004.

- LACERDA, C. B. F. de; GRÁCIA, M. G.; JARQUE, M. J. Adaptación de una escala de evaluación conversacional para el contexto de educación de alumnos sordos. In: MARTÍN, M. B.; SEBASTIÁN, E. H. (org.). *Hacia un modelo educativo de calidad y transformador*. 1. ed. Alcalá de Henares Españã: Fundación Santillana, 2018. v. 1, p. 197-205.
- LACERDA, C. B. F. de; GRÁCIA, M.; JARQUE, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 299-312, 2020.
- LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 15, n. 85-86, p. 45-53, 2006.
- LACERDA, C. B. F. de; NASCIMENTO, L. C. R. Aquisição de Linguagem: Refletindo sobre a Criança Surda e a Língua de Sinais. In: LACÔNICA, D. A. C.; OLIVEIRA, D. B. de (org.). *Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas*. 1. ed. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017. v. 1, p. 5-10.
- LEITE, C. D. P. *Escritas e Sujeitos: Histórias de Inter-Constituição*. Taubaté: Cabral, 1998.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. *Revista Signum: Estudos de Linguagem*, UEL, Londrina, v. 11, n. 2, p. 137-153, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARQUEZINE, M. C. et al. *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- OMOTE, S. (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe/CNPq, 2004.
- PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. *Cadernos Cedes*, n. 35, p. 15-28, 1995.
- PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PAULA, E. M. A. T.; OLIVEIRA, Z. M. R. "Comida, diversão e arte": o coletivo infantil no almoço da creche. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRONI, M. C. *O desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.
- PINO, A. *As Marcas do Humano*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- QUILES, R. E. S. *Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva*. 326 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RODRIGUES, P.; NAKAMOTO, P. A (sócio) construção da linguagem da criança surda. *Revista Método do Saber*, São Paulo, v. 1, p. 1-4, 2011.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RONCATO, C. C.; LACERDA, C. B. F. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 215-223, 2005.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, p. 5-16, maio/ago. 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *El primer año*. Problemas de la Psicología Infantil. Obras Escogidas. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: RIEBER, R.; CARTON, A. The collected works of L. S. Vygotsky. Nova York: Plenum Press, 1987. v. 1.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.