



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 2175-3539

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional  
(ABRAPEE)

Pinto, Viviane Fernandes Faria; Maciel, Diva Maria Moraes Albuquerque  
Interações professora - criança em uma sala de recursos:  
caminhos para a co-construção da aprendizagem  
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 23, e191758, 2019  
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

DOI: 10.1590/2175-35392019011758

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282362941019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Interações professora - criança em uma sala de recursos: caminhos para a co-construção da aprendizagem

Viviane Fernandes Faria Pinto<sup>1</sup>; <http://orcid.org/0000-0003-0973-7300>

Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-9150-2265>

## Resumo

Este artigo identifica e analisa as interações entre uma professora e uma criança, com atrasos no desenvolvimento da linguagem, em uma sala de recursos de Brasília. No estudo, de base qualitativa, foram observadas as estratégias comunicativas e metacomunicativas utilizadas no processo de aprendizagem, com foco na construção da linguagem, a partir da análise microgenética de episódios interativos. Como perspectiva teórica, adotou-se uma compreensão cultural do desenvolvimento que ressalta o caráter bidirecional e interativo da aprendizagem. O estudo sugere a adoção, pela professora, de diferentes estratégias pedagógicas que atuam nas zonas de desenvolvimento e aprendizagem e que resultam na emergência de atitudes colaborativas entre professora e criança, evidenciando uma relação interativa que sinaliza para a co-construção da aprendizagem. A partir das discussões suscitadas pelo estudo, salienta-se a importância dos atendimentos personalizados e co-participativos para crianças que integram sistemas educacionais inclusivos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; sala de recursos; interação.

## *Teacher-Child Interactions in a Resource Room: paths to learning co-construction*

## Abstract

This article identifies and analyzes the interactions between a teacher and a child, with delays in language development, in a resource room in Brasilia. In the qualitative study, the communicative and meta-communicative strategies used in the learning process were observed, focusing on language construction, based on the microgenetic analysis of interactive episodes. As a theoretical perspective, a cultural understanding of development was adopted that emphasizes the bidirectional and interactive character of learning. The study suggests the adoption, by the teacher, of different pedagogical strategies that act in the development and learning zones and that result in the emergence of collaborative attitudes between teacher and child, evidencing an interactive relationship which signals for the co-construction of learning. From the discussions raised by the study, the importance of personalized and co-participative care for children who integrate inclusive education systems is highlighted.

**Keywords:** Learning; resource room; interaction.

## *Interacciones profesora - niño en un aula de recursos: caminos a la co-construcción del aprendizaje*

## Resumen

En este artículo se identifica y se analiza las interacciones entre una profesora y un niño, con atrasos en el desarrollo del lenguaje, en una sala de clase de recursos de Brasilia. En el estudio, de base cualitativa, se observaron las estrategias comunicativas y meta-comunicativas utilizadas en el proceso de aprendizaje, con enfoque en la construcción del lenguaje, a partir del análisis micro-genética de episodios interactivos. Como perspectiva teórica, se adoptó una comprensión cultural del desarrollo que resalta el carácter bidireccional e interactivo del aprendizaje. El estudio sugiere la adopción, por la profesora, de distintas estrategias pedagógicas que actúan en las zonas de desarrollo y aprendizaje y que resultan en la emergencia de actitudes colaborativas entre profesora y niño, evidenciando una relación interactiva que da señales a la co-construcción del aprendizaje. A partir de las discusiones suscitadas por el estudio, se hace hincapié en la importancia de la atención personalizada y co-participativos para niños que integran sistemas educacionales inclusivos.

**Palabras clave:** Aprendizaje; clase de recursos; interacción.

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep / Brasília – DF – Brasil; viviane.educ@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil; diva@unb.br

# Introdução

A ciência do desenvolvimento humano, como área autônoma do conhecimento surge na tentativa de se compreender os processos de transformação que experimentamos ao longo da vida. O entendimento dessas transformações implica, necessariamente, em compreender como ocorrem os processos de aprendizagem. Ao longo dos anos, diversas foram as concepções que buscaram explicar esse fenômeno de formas muito distintas e até antagônicas. Isso corrobora o entendimento de que esse campo do conhecimento é vasto, complexo e carece ainda de estudos.

O desenvolvimento humano neste trabalho é entendido como resultado de uma multiplicidade de influências, fatores e causas que estão imbricados e inter-relacionados. O desenvolvimento, portanto, não acontece de forma linear, mas resulta de um complexo sistema de interações travadas pelo sujeito durante seu processo de maturação, que não se restringe aos aspectos biológicos. É necessário considerar, também, as diversas interações estabelecidas entre os pares em seus múltiplos ambientes; isto é, com o próprio ambiente e com as mensagens presentes no universo histórico e cultural com os quais o sujeito dialoga ao longo da vida, entre outros (Valsiner, 2007, 2012).

A íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem nem sempre foi compreendida desse modo e talvez ainda não o seja por algumas perspectivas teóricas. Diferentes visões que ora dicotomizam desenvolvimento e aprendizagem e ora os confunde, foram questionadas por Vigotski (2001). Outras visões ampliaram a noção de inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento; contudo é a partir dos estudos e considerações de Vigotski e colaboradores que a interdependência desses conceitos passa a ser claramente explicitada. Vigotski procurou demonstrar “a unidade e a diversidade entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como salientar o papel fundamental da ação educativa nesse processo.” (Kostiuk, 2005, p. 44). Dessa maneira, a relação entre aprendizado e desenvolvimento passa a ser compreendida como um processo dialético onde um impulsiona o outro sucessivamente. Para Vigotski (2001), “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (p. 115). Essa visão indica que aprendizagem e desenvolvimento estão implicados, havendo relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

A relação colocada para o nível de aprendizagem da criança e o nível de seu desenvolvimento vai além da capacidade real, o que traz profundas implicações para a concepção desses processos e sua relação com os contextos educativos. Afirma Vigotski (2001) que “na atividade coletiva guiada pelos adultos à criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente (p. 112).” Essa assertiva aponta para a compreensão de que a diferença entre o que é capaz de realizar sozinha e aquilo que é capaz de realizar com auxílio define a área de desenvolvimento potencial da criança (Vigotski,

2001). A relação entre desenvolvimento e aprendizagem, portanto, se dá entremeada pelas interações e relações sociais estabelecidas e, por isso, tal relação é compartilhada e mediada pelos símbolos e significados culturais socialmente construídos.

Outra importante abordagem, ao se tratar do desenvolvimento humano, são as teorias que destacam o papel da cultura nos processos de desenvolvimento (Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004; Branco & Rocha, 1998; Valsiner, 1989, 1998, 2007, 2012). A cultura exerce uma função primordial no processo de construção do desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que a cultura é produzida e modificada pelos seres humanos, também os modifica, transforma e regula suas ações.

Esse processo dialético e bidirecional de constituição humana é reafirmado por Geertz (1996). Sob o ponto de vista desse antropólogo, o ser humano não é apenas produtor da cultura, mas também, em um sentido biológico, é produto dessa mesma cultura. Esse aspecto se evidencia quando se analisam alguns estudos apresentados por Valsiner (2000), que indicam influência cultural no desenvolvimento motor de crianças em diferentes grupos étnicos. Partindo de uma perspectiva similar, Rogoff (2005) contribui com esse entendimento ao apresentar pesquisas que apontam para a intersecção entre os processos de desenvolvimento biológico e a cultura, conforme indicativos de estudos a respeito de diferenças verificadas no desenvolvimento de bebês em distintas comunidades culturais.

Desse modo, não há como dissociar a tríade *cultura-aprendizagem-desenvolvimento*. Esses três elementos devem ser entendidos em uma constante relação. Assim, nessa perspectiva, se ampliam as noções de cultura, desenvolvimento e aprendizagem, apontando para o entendimento de intersecção entre estas três esferas. Isso implica em uma percepção contrária ao entendimento do desenvolvimento e aprendizagem como aspectos individualizantes e auto-contidos e da cultura como uma entidade isolada e abstrata (Valsiner, 1989, 2007).

Isto significa que o ser humano é constituído pela interdependência da ação do próprio sujeito com os significados que se constroem sobre ele no diálogo estabelecido com os “outros sociais”. Pode-se afirmar, portanto, que o processo de significação ou constituição do desenvolvimento perpassa pelo diálogo e pelo significado entre o “eu” e os “outros” que se inicia junto com a vida humana Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004). Um olhar direcionado ao desenvolvimento humano, portanto, deve estar atento à complexidade desse processo, bem como às interações estabelecidas pela criança durante seu processo de desenvolvimento (Maciel, Branco, & Valsiner, 2004).

Partindo de um enfoque sistêmico e interdisciplinar do desenvolvimento humano, observa-se uma intrínseca relação entre desenvolvimento e aprendizagem enquanto aspectos co-construídos nos processos de socialização que acontecem durante a vida. Nesse sentido, esses processos devem ser compreendidos de forma interdependente e manifestados desde os primeiros momentos de vida. Sendo,

pois, o desenvolvimento humano caracterizado pelas mudanças e reorganização contínua do indivíduo durante o curso de vida, este desenvolvimento dependerá das interações sociais constituídas, apesar de não ser determinada apenas por elas (Valsiner, 1989).

Considera-se que um desses sistemas simbólicos que contribuem de forma preponderante para a formação humana consiste no sistema de linguagem. A linguagem proporcionou um salto qualitativo de extrema importância no que se refere ao desenvolvimento filogenético e ontogenético. A peculiaridade e especificidade da linguagem, bem como seu papel de destaque no processo da constituição humana, têm despertado o interesse de estudiosos e pensadores de diferentes áreas do conhecimento: filosofia, educação, psicologia, entre outras.

Nesta perspectiva, a linguagem é entendida como um dos aspectos fundamentais quando falamos na relação desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo por se caracterizar como especificidade da espécie humana. É preciso reconhecer que existe um sistema biológico que permite o desenvolvimento da linguagem, mas esse processo não pode ser desenvolvido longe de um sistema social, o que na perspectiva histórico-cultural envolve o importante papel da cultura. Dessa forma, esse desenvolvimento está ligado, primordialmente, a uma função social; daí a necessidade das interações para que as habilidades linguísticas possam ser desenvolvidas plenamente.

Para Vigotski (1993), “a linguagem inicia no nível social e só depois, apoiada pela fala egocêntrica, será transformada em fala interior, reguladora do pensamento” (p.17). Nesse sentido, a linguagem egocêntrica é decisiva na passagem da linguagem exterior (social) para a linguagem interior que se caracteriza pela interdependência com pensamento. Isso significa que para Vigotski, ao contrário de Piaget, a linguagem tem, sobretudo, um caráter social, isto é, primeiro cumpre uma função externa de atingir o outro e só posteriormente cumprirá um papel interno de regulação do pensamento (Vigotski, 2000).

As interações sociais vivenciadas pela criança em seu dia-a-dia auxiliam para que ela inicie o processo de simbolização e passe a distanciar o significado da palavra do objeto/ação e posteriormente realize a passagem da linguagem social para a linguagem interna e para o pensamento verbal. Como já afirmado anteriormente, a linguagem ocupa um lugar central na constituição subjetiva do sujeito, uma vez que passa a mediar a relação com o mundo exterior caracterizando-se como um complexo universo de representação simbólica e força propulsora do desenvolvimento.

Uma das questões mais relevantes quando falamos em desenvolvimento e aprendizagem refere-se ao universo semiótico com o qual interagimos. Mais do que isso, a linguagem trata-se de sistema de mediação semiótica extremamente complexo, responsável pelo salto qualitativo no desenvolvimento humano, em particular no que se refere aos pensamentos superiores, tipicamente humanos (Vigotski, 2000).

Em outras palavras, a linguagem, como um sistema simbólico de mediação, não é responsável apenas por dinamizar a interlocução entre os seres humanos, mas é especialmente responsável pela emergência das funções psicológicas superiores como o pensamento generalizante e abstrato que nos confere identidade enquanto espécie. Para Vigotski (1993), a comunicação humana requer um significado que por sua vez pressupõe generalização, um estágio avançado na compreensão da palavra: “as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (p. 5).

Outro conceito que assume uma posição central nessa discussão trata-se da metacomunicação. Para Fati-gante, Fasulo e Pontecorvo (2004), a importância da metacomunicação nos processos comunicativos evidencia-se na possibilidade de formação dos *frames*<sup>1</sup> que norteiam a interpretação do que é afirmado em um nível denotativo, durante um processo de interação, de forma que as mensagens não necessitam ser explícitas já que a metacomunicação proporciona aos participantes, de um dado episódio de interação, informações ou pistas para compreensão daquele evento (se estão carregados de propostas amigáveis, ou de intimidação, por exemplo). Sinais não verbais como entonação de voz, gestos e olhares apontam para os *frames* de convergência, divergência ou de ambiguidade (contraditórios).

De outro modo, podemos dizer que a metacomunicação abre uma série de caminhos interpretativos, negociados ou definidos, a partir do desdobramento das interações. Envolve, pois, todos os elementos e opiniões trocadas entre aqueles que se comunicam de forma contínua. A metacomunicação, portanto, tem um papel importante no desenvolvimento dos eventos interativos e comunicacionais. Em outras palavras, os processos interativos podem ser pautados por objetivos convergentes ou divergentes e ficam evidentes aos participantes do processo interativo através das mensagens perpassadas durante a interação e podem ser observados nas interações humanas desde muito cedo (Möller, Marques, Pinto & Gomes, 2018; Pinto & Maciel, 2001).

Apesar de se constituir como uma condição para o desenvolvimento humano, em especial para a emergência da linguagem verbal, as comunicações não verbais estabelecidas durante a primeira infância não cessam com ela. A metacomunicação permeia as interações sociais durante toda a vida, possibilitando a abertura de canais dialógicos com o mundo exterior e fazendo parte, portanto, do processo de construção do conhecimento dos sujeitos.

Os processos comunicativos e metacomunicativos estabelecidos nas interações. Nessa perspectiva, podemos afirmar que os processos comunicativos que se estabelecem desde o nascimento são canais para a co-construção da subjetividade humana (Fogel, Kooyer, Bellangamba, & Bell, 2002; Lyra, 2000, 2006).

<sup>1</sup> Frames são compreendidos neste trabalho como os contextos relacionais. São constituídos, pelos processos de comunicação e metacomunicação que podem ser frames de objetivos convergentes ou divergentes.

Considerando essas questões, este estudo teve como objetivo identificar, descrever e analisar a co-construção do desenvolvimento e aprendizagem, em especial da linguagem oral e escrita, por meio da análise de processos interativos estabelecidos em uma relação diídica de uma criança e sua professora em uma sala de recursos, da rede pública em Brasília.

## Método

O presente artigo deriva de um estudo de orientação qualitativa desenvolvido em uma sala de recursos<sup>2</sup> da rede pública do Distrito Federal (DF). Foi realizado um estudo de caso por meio de observações, entrevistas e filmagens de interações (professora – criança) ao longo de um semestre letivo. Após a sumarização das gravações (Maciel, 1996) foram selecionados 13 episódios de interação<sup>3</sup> para análise.

### Participantes<sup>4</sup> e Local da Pesquisa

Participaram da pesquisa<sup>5</sup> uma criança, à época com sete anos e dois meses de idade, matriculada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública do DF, e sua professora da sala de recursos. No geral, os atendimentos ofertados na sala de recursos eram individuais divididos em sessões de cerca de 50 minutos e realizados duas vezes por semana.

A criança possuía diagnóstico de “Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor”, sendo por esse motivo atendida na sala de recursos. A professora possuía 34 anos de idade e pertencia ao quadro de servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do DF há 14 anos, tendo sempre atuado no Ensino Especial.

Fisicamente, a sala de recursos era relativamente pequena, em formato retangular, com uma janela, três armários (um de madeira e dois de aço), um espelho, duas mesas redondas com cadeiras, um quadro-mural de cortiça decorado com papel colorido, reportagens e matérias relati-

<sup>2</sup> A sala de recursos integra a oferta de ensino especializado às crianças com necessidades educativas especiais, dentro da política para o Ensino Especial. Foca o atendimento de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. A rede pública do DF dispunha durante a realização do estudo de 24 salas de recursos distribuídas em 14 regionais de ensino.

<sup>3</sup> Dada a limitação do artigo, inserimos o recorte de 1 episódio interativo e sua análise.

<sup>4</sup> Para a definição do local da pesquisa e dos participantes, foram considerados alguns critérios como facilidade de acesso ao local, a negociação para a entrada na instituição bem como a disponibilidade dos participantes em participar da pesquisa.

<sup>5</sup> O estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília e todos os cuidados éticos que regem pesquisas com seres humanos foram respeitados. Todos os participantes ou seus responsáveis legais concordaram com a participação na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

vas à educação. Além desse mobiliário, a sala dispunha de um computador com mesa e cadeira.

### Procedimentos de Construção e de Análise dos Dados

Como procedimentos para a produção dos dados foram realizadas observações ao longo de um semestre letivo, duas vezes por semana. As observações foram registradas em notas de campo. Além disso, foram realizadas entrevis-tas, gravadas em áudio e registros de episódios de interação para as quais foram utilizados uma filmadora com tripé e um gravador.

Para análise das informações construídas nesse estudo, optou-se pela análise microgenética (Góes, 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004). Esse tipo de análise configura-se em uma importante possibilidade de investigação para as áreas de pesquisa qualitativas. Trata-se de uma metodologia inspirada nas teorias histórico-culturais amplamente utilizadas nos estudos que envolvem a interface psicologia e educação e que permite a análise de aspectos muito particulares de processos interativos, que de outro modo talvez não pudessem ser observados e analisados.

De acordo com Góes (2000), a metodologia microgenética exige atenção aos detalhes de episódios interativos, nos quais se destacam os sujeitos focais, as relações inter-subjetivas e as condições sociais do contexto. Em outras palavras, a metodologia microgenética possibilita a compreensão da dinâmica presente nas interações sociais.

Dessa forma, as filmagens foram cuidadosamente assistidas e mapeadas, conforme proposto por Maciel (1996). Em seguida, alguns episódios foram selecionados para análise. Esses episódios foram descritos, procurando privilegiar também na descrição os aspectos não verbais das cenas. As análises foram cotejadas com as informações derivadas das entrevistas e com as notas de campo.

Nosso foco na análise dos episódios esteve orientado para os detalhes de interação, nas relações subjetivas, no contexto social, entre outros aspectos, que se constituem pertinentes aos objetivos e à perspectiva teórica adotada nesse estudo.

## Resultados e Discussão

O episódio trata-se de uma estratégia pedagógica na qual a professora usa imagens em um *tablet* para a leitura de palavras. As estratégias pedagógicas adotadas são uma etapa importante quando consideramos o processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, adotamos a conceituação de estratégias pedagógicas conforme definida por Tacca (2006), isto é, como aquelas que se referem aos “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto” (p. 48).

Consideramos que essa definição amplia entendimentos que restringem as estratégias pedagógicas aos métodos e técnicas, incluindo, portanto, aspectos subjetivos referentes às relações sociais estabelecidas durante o processo. Nesse sentido, é preciso considerar dentre as estratégias, questões relativas às emoções, ao afeto, à forma como o professor conduz as atividades, etc.

No episódio, observa-se o estímulo da Professora para que a criança vá adquirindo mais autonomia em relação à proposta de atividade. Isso se evidencia, por exemplo, quando a professora sugere que a criança manipule as imagens no tablet, como podemos observar no turno 2: “Passa pra gente ver a próxima foto” ou quando pede que a criança indique as

**Quadro 1.** *Episódio Interativo.*

Episódio Interativo		
TURNO	PROFESSORA	CRIANÇA
1	Vamos ver qual é a próxima palavra da nossa lista de compras? Depois a gente vai lá no Big Box comprar, tá? Quando terminar todo esse exercício.	Criança está segurando o mouse e olhando para a tela do computador.
2	Professora prossegue sua fala: Vamos ver o tanto de foto né?	Criança tenta manifestar-se emitindo alguns sons.
3	Professora aponta o aparelho para Criança e diz: Passa pra gente ver a próxima foto. Professora estimula e ‘oferece’ o tablet para que Criança possa manipulá-lo junto com ela	
4		Criança se debruça sobre o tablet e questiona: Aqui?
5	Professora: Isso! Upa! Passou demais. O que que vem agora?	
6		Criança: Eistee....
7	Professora: Opa! Pera aí só um pouquinho. Qual é a frase?	
8		Criança: e...eee.....eite de corco.
9	Professora: Vamo, vamo caprichar mais, o. Le	Criança continua olhando para a tela do computador.
10		Criança: Le...
11	Professora: A linguinha lá ó.	
12		Criança Continua repetindo “LE
13	Leeee-iii-tee.	Leeee-iii-tee.
14		Criança Dá continuidade: te de coco.
15	Professora olha pra Criança sorrindo: Hum...como melhorou o coco, né?	
16		Criança acena a cabeça concordando e diz: Hanhan.
17	Professora: Tá saindo bem o coco. Fala de novo.	
18		Criança: Leee, Leee, Leeetch, Leee.
19	Professora: Coloca a linguinha lá em cima: LE LE.	
20		Criança: Le.

## Continuação do Quadro 1

21	Professora: Le (várias vezes) repete um pouco agora. "LE". Cadê a linguiinha?	
22	LE	LE
23	Professora: Isso!	
24		Criança: ...Te de coco.
25	Professora: <i>Muito bem, nem precisa mais né? Falar, repetir o coco.</i>	
26		Criança: <i>Ei.</i>
27	Professora prossegue: <i>Então vamos separar agora, do leite, as sílabas, vamos?</i>	
28		Criança, junto com a Professora, bate as palmas das mãos separando as sílabas da palavra Leite.
29	Professora: <i>Então, vamo lá?</i>	
30		Criança apontando para a tela do computador: <i>olham quantos sílaba!</i>
31	Professora: <i>Acenando a cabeça. Vamos lá? Ah, fala pra mim primeiro quais são as sílabas que a gente vai marcando aqui.</i>	
32		Criança: " <i>E</i> ", " <i>não</i> " " <i>A</i> " " <i>D</i> ".
33	<i>Han?</i> Pergunta	
34		" <i>A</i> ", " <i>D</i> ".
35	Professora: Apontando para a tela. <i>A gente tá aqui agora ó.</i>	
36		Criança: " <i>A</i> ", " <i>D</i> ". <i>Não, Não...</i>
37	Professora: <i>Para aí um pouquinho Criança chega pra trás ó. Senta direitinho ó. Isso que agora você me deu um espaço. Qual dessas sílabas aqui eu vou usar para escrever a palavra Le-i-te.</i>	
38		Criança aponta com o dedo.
39	Professora: <i>Isso! Sílaba?</i>	
40		Criança <i>EEE</i> .
41	Professora: <i>LE. Deixa eu ver. Vamos treinar um pouco? Olha, olha, ó</i>	LE
42	Professora pede que Criança observe sua pronúncia e ao mesmo tempo coloca a mão dele sobre a sua garganta.	LE
43	Professora: <i>Com essa sílaba vamos juntar a letra...</i>	
44		Criança: " <i>T</i> " " <i>E</i> ".

## Continuação do Quadro 1

45	Professora: <i>Lete ou Leiiiite. Qual a letrinha que tá faltando?</i>	
46		Criança: "i".
47	Professora: <i>Ah o "i", vou marcar o "i".</i>	
48		Criança: <i>aqui o "i" sozinho. Ei... (inaudível). Porque "i" tá sozinho? O "i"?</i>
49	Professora: <i>Agora ele não vai mais ficar sozinho. Quando a gente escrever aqui ele não vai ficar mais sozinho não, tá? Só aqui é (aponta para o espaço onde o i aparece sozinho). Você pode escrever, tá bom? Você pode escrever aqui em cima, tá bom?</i>	
50		tá.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

sílabas da palavra Leite (turno 31) “Ah, fala pra mim primeiro quais são as sílabas que a gente vai marcando aqui”,

A interação adulto-criança em um processo de aprendizagem, pode levar a uma redefinição da situação por parte dos sujeitos que participam da atividade por meio de um progressivo compartilhamento da tarefa e da construção de uma subjetividade cada vez mais crescente. Isso pressupõe uma participação progressiva, isto é, aquele que aprende vai se tornando cada vez mais ativo, participativo e autônomo na realização das tarefas, por meio da diminuição da regulação externa realizada pelo professor (Pontecorvo, 2005a).

Observa-se o estímulo ao desenvolvimento da autonomia, como uma tarefa das mais importantes na prática do-cente. De acordo com Morales (1999) “apoiar a autonomia do aluno relaciona-se com a margem de liberdade que lhe é concedida nas atividades de aprendizado” (p. 57). Essa consideração reforça uma postura flexível na condução do processo pedagógico que permitam às crianças criar hipóteses e, eventualmente, confirmá-las ou desconstruí-las. Ressaltamos que no início da atividade a Professora busca estimular a criança para manter-se motivada na realização da tarefa, propondo uma visita posterior ao supermercado para efetivamente “comprar” os produtos listados. Essa estratégia soma-se ao próprio uso dos equipamentos eletrônicos parecem manter a criança bastante empenhada na resolução da atividade.

Uma estratégia importante na condução pedagógica observada é o uso recorrente dos chamados *whimperatives* (McDermott, 1977). São comandos ou direcionamentos formulados no formato de indagações. De acordo com McDermott, no formato de questão o comando sugere apenas uma expectativa a ser atendida. A forma como esse ‘comando interrogativo’ será recebido, depende do tipo de relação estabelecida entre professores e crianças.

Na diáde analisada, entendemos que seu uso dos *whimperatives* compõe a criança à participação, conforme

observamos nos turnos 1, “Vamos ver qual é a próxima palavra da nossa lista de compras? E se repete nos turnos 2 e 3 ou ainda “vamos ver qual a letrinha que está faltando?”, conforme turno 45. Nesses casos, embora não seja esperado pela professora que a criança se recuse a dar continuidade à tarefa, trata-se de um comando, formulando com o intuito de que a criança sinta-se motivada a acatar e não compelida ou obrigada a fazer, o que aumenta as possibilidades de um engajamento maior e, consequentemente, as possibilidades de aprendizagem.

No processo de desenvolvimento e aprendizagem é importante considerar a importância do mecanismo social desencadeado pelo interlocutor exigente que motiva o outro a ir além do que está dado (Pontecorvo, 2005a). Isso se revela, por exemplo, na fala evidenciada no turno 07 “Opa! Pera aí só um pouquinho. Qual é a frase?” ou no turno 09 quando orienta “vamo caprichar mais, o Le”, o que indica para a importância do professor em assumir o papel daquele que não se satisfaz com qualquer resposta e que em dados momentos se opõe, propondo objeções perguntas, delimitações, motivando a criança a procurar explicações ou respostas melhor fundamentadas.

O trabalho do professor, portanto, deve se pautar por aquele que exige da criança. Muitas vezes afeto e exigência são considerados incompatíveis. O professor afetuoso é visto como aquele que nada exige e o professor exigente como alguém não afetuoso. Na realidade, afeto e exigência não são incompatíveis. Ao contrário, são características importantes quando pensamos em práticas pedagógicas bem sucedidas. Além disso, a própria reformulação da orientação revela uma atitude do professor atenta e implicada no desenvolvimento da aprendizagem. Para Perroni (1992), o adulto atento reformula sua fala de forma a chegar ao seu interlocutor. Nesse episódio essa reformulação pode ser verificada no turno 3, no qual a professora reelabora sua fala com o intuito de se fazer entender.

A construção da prática pedagógica pautada em uma interação dialógica fica evidente nesse episódio. Observa-se que a condução do processo pedagógico ocorre de forma dialogada e interativa, o que se evidencia, por exemplo, ao observarmos a utilização de diversas operações discursivas da professora, como instrumentos reguladores da aprendizagem. Nessas regulações verificam-se, por exemplo: operações comunicativas de orientação, como por exemplo, nos turnos 11 e 18; de auxílio, conforme se observa nos turnos 13, 21, 23, 27, 35 e 43; de informação (como a oferta de dados novos); de finalização (turno 2, entre outras estratégias comunicativas possíveis).

Cabe destacar que a professora procurava, em várias ocasiões, estabelecer contato visual entre ela e Criança, especialmente em momentos de dúvidas ou esclarecimentos. O contato visual é um dos recursos primordiais no estabelecimento de relações de confiança e foi observado em diversos momentos no decorrer das observações. Considera-se que uma das mais importantes formas de comunicação humana refere-se à interação face-a-face, já que a compreensão dos significados pode ser negociada pelos participantes em tempo real, o que não ocorre na comunicação escrita, por exemplo.

Na pesquisa, os processos de interação apontaram para um contexto geral favorável ao desenvolvimento e aprendizagem por meio de *frames* convergentes e relações de confiança, estabelecidos pela diáde. Esses aspectos foram revelados por características e comportamentos verificados tanto nas ações da professora quanto nas ações da criança. Podemos apontar como indicadores de *frames* positivos, por exemplo, a recorrência com a qual a professora valorizava os menores avanços e acertos da criança com entusiasmo; a preocupação em manter a criança focada e motivada para realização das atividades; a escutar sensível etc. Com relação à criança, observamos, no geral, uma postura ativa, curiosa, disponível e motivada para aprender. Consideramos esses aspectos indicadores importantes de uma relação pedagógica favorável.

Embora *frames* convergentes tenham sido verificados com predominância, em alguns momentos observou-se que a professora assumia o controle da relação, ordenava e/ou corrigia a criança de forma mais enfática, situações essas em que se verificou em Criança certo desconforto e desânimo para realização das atividades. Apesar de terem sido verificadas resistências em algumas situações, em especial naquelas em que Criança era obrigada a se deparar com suas dificuldades, situações descontraídas e colaborativas emergiram de forma mais evidente.

Em todos os episódios analisados observaram-se padrões comunicativos e metacomunicativos na condução pedagógica que favoreciam o estabelecimento de relações positivas, o que pode ser observado, por exemplo, pela prevalência no uso de intonações tranquilas, oferta de explicações e orientações, predominância no uso de palavras de cunho incentivador e motivacional. Tais características da prática pedagógica salientam características de uma relação pedagógica significativa, propícia à participação, que são

aspectos importantes ao se pensar em relações pedagógicas de sucesso.

Nos episódios, observou-se a predominância da convergência de objetivos em relação a eventos de divergência. As interações que apontam para objetivos divergentes demonstram sinais comunicativos e metacomunicativos mais enfáticos e tendem a não construir *frames* pedagógicos positivos. Por outro lado, ampliam as possibilidades de negociação que permitem nova convergência de objetivos. As ações do professor em relação à condução dos eventos em que se observam objetivos divergentes são fundamentais, uma vez que, dependendo da forma como são encaminhadas, elas podem ser direcionados para a convergência ou para a manutenção da divergência, implicando na criação de ambientes mais ou menos favoráveis à aprendizagem.

Em diversos momentos foi possível observar a atuação da Professora na zona de desenvolvimento proximal da criança. De acordo com Vigotski (2000), a ZDP oferece aos educadores um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento, apontando processos que estão em formação, ou seja, abertos, portanto à intervenção pedagógica. De acordo com Ajello (2005), “se atribui ao adulto um papel muito particular de promoção de modalidades de elaboração das informações mais evoluídas por meio de uma atenta intervenção na zona de desenvolvimento proximal dos interlocutores (p. 146)”.

Na análise dessa diáde, verificamos a atuação da professora nas diversas zonas de desenvolvimento, o que envolveu além da ZDP, as zonas de promoção de ação (ZPA) e de movimentação livre (ZML), por meio da transferência de responsabilidades, da promoção da autonomia, da indução para promoção da participação ativa ou canalizações (*constraints*).

Com relação aos aspectos comunicativos, Cadzen (citado por Pontecorvo, 2005b), afirma que a interação verbal típica da sala de aula é caracterizada por uma estrutura tripartite, em que se segue a uma pergunta do professor a resposta da criança seguida de um comentário do professor. Para Pontecorvo (2005b), nesses casos, o desenvolvimento argumentativo, mais propício à construção do conhecimento não é explorado. De acordo com essa pesquisadora, prevalece nesse tipo de interação a intenção de avaliar os conhecimentos já consolidados pela criança e não a promoção de novos.

Embora tenha sido verificada a predominância de interações verbais típicas em sala de aula, como já definido, consideramos que essas são possibilidades reais para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem. Em situações de atendimento pedagógico da sala de recursos, a interação que se estabelece de forma mais restrita (diáde), o que colabora para a replicação da estrutura clássica. Ainda assim, foi possível identificar possibilidades de construção da aprendizagem e de desenvolvimento que se evidenciaram por meio das relações comunicativas estabelecidas nesse espaço.

Eram recorrentes na prática pedagógica observada encorajamentos, reforço dos êxitos, orientações, incentivo e motivação em relação às ações da criança (o que nos episódios ficaram marcados por frases como *Muito Bem! Tá certo! Isso!*). Esses são aspectos importantes quando se pensa em práticas de aprendizagem bem sucedidas (Maciel, 1996). Para Tacca (2006) “somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens” (p.49).

O espelhamento também foi uma estratégia bastante comum utilizada pela professora no decorrer dos episódios de interação. De acordo com Orsolini (2005), contribuições conversacionais com os quais o adulto repete, reformula ou estende a informação introduzida pela criança, influenciam positivamente o desenvolvimento de um argumento de discurso comum. O espelhamento, portanto, comunica um esforço de compreensão e encoraja o interlocutor a prosseguir o discurso dando a oportunidade de reformular ou acrescer outras informações se necessárias.

Ao usar estratégias de espelhamento (repetindo algo dito pela criança) para confrontá-la em relação à resposta ou pronúncia padrão ou para reforçar/valorizar acertos e avanços a professora oferece modelos e *feedbacks* imediatos. Importante lembrar que o professor em suas comunicações com a criança verbaliza expectativas que também são comunicadas por meio do comportamento não verbal. Esse processo, contudo, não é linear e unidirecional, já que os aprendizes na relação pedagógica também comunicam expectativas, interesse, motivação etc., o que revela o estabelecimento de um processo co-construtivo e, portanto bidirecional (Valsiner, 1989; Branco & Valsiner, 1997). As atitudes de espelhamento são importantes uma vez que, para Vigotski (2000) “através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades?” (p. 110).

Conforme Branco (2006) indica, as possibilidades simbólicas criadas pelas interações mediadas pela comunicação e metacomunicação são responsáveis pela criação de contextos propícios para a emergência e construção de significados. Os processos comunicativos, portanto, desempenham um papel fundamental nos contextos interativos, pois garantem a co-construção dos significados nos âmbitos intra e interindividual. Desse modo, as expectativas do professor em relação às crianças e a própria condução pedagógica perpassam, necessariamente, pela comunicação verbal e não verbal. É preciso observar que, embora sejam enfatizados os aspectos relacionais, o processo ensino-aprendizagem, trata-se de uma relação complexa que comprehende vários aspectos “não podendo ser reduzida a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa” (Morales, 1999, p. 49).

Um exemplo frequente de co-construção a partir da comunicação estabelecida refere-se à retomada, mais ou menos explícita, de um tema introduzido por outro interlocutor com a intenção de incluir pequenos acréscimos,

variações, elaborações, integrações. É, provavelmente, a forma mais evidente de compartilhar experiências, conhecimentos e avaliações (Pontecorvo, 2005a, p. 73). A repetição de trechos, palavras ou até de frases ditas na interlocução também é um recurso importante no estabelecimento das interações. Essas não se restringem ao processo comunicativo e verificam-se no comportamento de forma geral, desempenhando um importante papel quando pensamos na relação desenvolvimento/aprendizagem. A importância desses aspectos relacionais identificados nessa diáde pode ser analisada sob a ótica de Vigotski (2000) quando o autor afirma que:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (p. 99).

Frequentemente, professores ou adultos, em sua relação com o aprendiz, procuram fragmentar uma atividade ou ação graduando o nível de dificuldade de forma a facilitar o processo de aquisição da aprendizagem. Para Pontecorvo (2005a), ao assumir a função de se antecipar e medir as dificuldades de uma tarefa o professor “empresta” sua consciência e suas capacidades para a criança, que ainda não dispõe de condições para antecipar e controlar esses aspectos.

Nesse sentido, se identificam os aspectos positivos da imitação que não perdem sua força criativa, visto que mesmo o processo de imitação exige uma (re)elaboração criativa e contínua por parte da criança (Corsaro, 2011). Foi possível observar na relação pedagógica analisada não apenas isso, mas outras características que indicam as possibilidades de co-construção da linguagem. Observamos que as estratégias adotadas pela professora permitiam a construção de hipóteses por meio de situações e relações estabelecidas pela criança, que são pontos importantes quando pensamos no desenvolvimento e na aprendizagem.

Conforme já abordado, estudos indicam que a qualidade das relações estabelecidas em contextos pedagógicos é elemento importante para a promoção da aprendizagem. Esses estudos indicam que não é, necessariamente, o mérito todo adotado o principal responsável por contextos pedagógicos bem-sucedidos, mas sim o nível de envolvimento e confiança construído nas relações.

Desse modo, um ponto importante quando se analisam os processos de desenvolvimento e aprendizagem sob o prisma das interações é que os métodos e técnicas, em-

bora importantes não determinam, por si só, o sucesso ou o fracasso de determinada prática pedagógica. Sobre isso, McDermott (1977) afirma que “nenhum estilo pedagógico é intrinsecamente melhor ou pior que o outro. Se as crianças e professores podem entender suficientemente bem o estilo, de maneira que possam construir acordos de trabalho e relações de confiança, então ele irá funcionar”. (p.15).

## Considerações Finais

O professor ocupa um lugar de destaque no contexto pedagógico, trata-se do organizador do processo, posição essencial para mediar o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. Essa relação constitui-se, portanto, como balizadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que permitem ao professor “confirmar o aluno como sujeito, devolvendo-lhe seu valor como pessoa e aprendiz” (Tacca, 2004, p. 101).

Para McDermott (1977), a importância das relações sociais entre professores e crianças no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem é um fator essencial quando pensamos em práticas pedagógicas bem sucedidas. É preciso lembrar que ao se abordar o desenvolvimento humano a partir das relações sociais observa-se um processo bidirecional. Isso significa que os processos de mudança entre-meados pelas interações não se referem apenas à criança, mas ao próprio professor.

As limitações de tempo e a dinâmica do contexto de pesquisa não permitiram que todos os questionamentos propostos inicialmente fossem explorados com profundidade. O fato aponta caminho para que outros estudos possam ser realizados com o intuito de melhor compreender aspectos relacionados à aprendizagem em espaço de atendimento especializado, com destaque para questões que envolvem a co-construção da linguagem oral e escrita.

A apreensão de detalhes da relação professora-criança, verificados no estudo, contudo, colaborou para a compreensão de questões pontuais do contexto de atendimento individualizado, evidenciando momentos em que as trocas interativas, os processos dialógicos estabelecidos e as possibilidades de co-construção da linguagem emergiram. Desse modo, o material analisado permitiu a observação das estratégias pedagógicas utilizadas, dos processos de canalização, da atuação docente nas diferentes zonas de desenvolvimento, dos conflitos e das atitudes colaborativas que emergem nesse espaço e dos aspectos relacionados à co-construção da aprendizagem.

## Referências

- Ajello, A. M. (2005) Professores e discussões: formação e prática pedagógica. In Pontecorvo, C.; Ajello, A. M.; Zucchermaglio, C. (Eds), *Discutindo se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola* (p.145-162). Porto Alegre: Artmed.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 2(50), 139-155.
- Branco, A. U.; Pessina, F.; Salomão (2004). A Sociocultural Constructivist Approach to Metacommunication in Child Development. In Branco, A. U.; Valsiner, J. (Eds.), *Communication and Metacommunication in a Human Development* (pp 3-32). Greenwich, CT: Information Age Publication.
- Branco, A. U.; Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 251-258.
- Branco, A. U.; Valsiner, J. (1997) Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (Reis, L. G. R., Trad.). São Paulo: Artmed.
- Fatigante, M.; Fasulo, A.; Pontecorvo, C. (2004). This is not a dinner: Metacommunication in family dinnertime conversations. In Uchoa Branco, A.; Valsiner, J. (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp.33-81) Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Fogel, A.; Koeyer, I.; Bellangamba, F.; Bell, H. (2002). The dialogical self the first two years: embarking on a journey of Discovery. *Theory & Psychology* 12(2), 191-205.
- Goés, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50, 9-25.
- Geertz, C. (1996). A transição para a humanidade. In Tax, S. (Ed.), *Panorama da Antropologia*. Rio de Janeiro; São Paulo; Lisboa: Fundo de Cultura.
- Kostiuk, G. S. (2005). Alguns aspectos da relação recíproca entre educação, desenvolvimento e aprendizagem In Leontiev, A.; Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (Eds.), *Psicologia e Pedagogia, bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 19-36). São Paulo: Centauro.
- Lyra, M. C. D. P. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 225-240.
- Lyra, M. C. D. P (2006). O modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do self: bases conceituais e fundamentos teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia* 11(1), 25-33.
- Maciel, D. A. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Maciel, D. A.; Branco, A. U.; Valsiner, J. (2004) Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. In Branco, A. U.; Valsiner, J. (Eds.), *Communication and Metacommunication in a Human Development* (pp. 109-125). Greenwich: Information Age Publishing Corporation.
- Madureira, A. F.; Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In Dessen, M. A.; Costa Jr., A. L. (Eds.), *A Ciência Do Desenvolvimento Humano: Tendências Atuais E Perspectivas Futuras* (pp. 89-109). Porto Alegre: Artmed.
- McDermott, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning in schools. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- Morales, P. (1999). *A relação professor-aluno: o que é como se faz*. São Paulo: Editora Loyola.
- Möller, F.; Marques, R. N.; Pinto, V. F. F.; Gomes, I. C. S. (2018). Como bebês se comunicam enquanto interagem na creche? In Carvalho, L. D.; Neves, V. F. A. (Eds.), *Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas* (pp. 117-138, 2a ed.). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Orsolini, M. (2005) A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In Pontecorvo, C.; Ajello, A. M.; Zucchermaglio, C. (Eds.), *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola* (pp. 123-144). Porto Alegre: Artmed.
- Perroni, M. C. (1992). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pontecorvo, C. (2005a). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In Pontecorvo, C.; Ajello, A. M.; Zucchermaglio, C. (Eds.), *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola* (pp. 65-88). Porto Alegre: Artmed.
- Pontecorvo, C. (2005b). Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In Pontecorvo, C.; Ajello, A. M.; Zucchermaglio, C. (Eds.), *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola* (pp. 45-61). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, V. F. F.; Maciel, D. M. A. (2011). Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. *Revista Diálogo Educacional*, 11, 225-245.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; Silva, P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S.; Carvalho, A. M. A. (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-49). Porto Alegre: Artmed.
- Tacca, M. C. V. R. (2004). Além do professor e do aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In Martínez, A. M.; Simões, L. M. (Eds.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 101-130). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Tacca, M. C. V. R. (2006). Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. In Tacca, M. C. *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 45-68). Campinas, Alínea.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study* (pp. 1-42). Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development, an introduction*. Sage Publications: Oxford, The Alden Press.
- Valsiner, J. (2007). Approaches to culture: Semiotic bases for cultural psychology. In Valsiner, J. (Ed.), *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vygotski, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotskii, L. S. (2001). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In Vygotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N., (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo: Ícone.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2018

Aprovado em: 30 de janeiro de 2019



**License information:** This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.