



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Rodrigues Colaço, Veriana de Fátima
Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 3, 2004, pp. 333-340
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817306>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças

Veriana de Fátima Rodrigues Colaço¹

Universidade Federal do Ceará

Resumo

Este artigo propõe uma discussão teórica acerca dos processos interacionais infantis concebidos como mediadores de conhecimento e subjetividade. Tem como pressuposto a compreensão da atividade discursiva como processo que integra ação e linguagem e que se define como atividade mediada semioticamente, constituindo-se espaço de construção de conhecimento e de construção de subjetividade. Os referenciais que embasam esta discussão estão pautados na teoria histórico-cultural da linguagem de Bakhtin, focalizando 3 categorias conceituais específicas: mediação semiótica, zona de desenvolvimento proximal e dialógica. O foco central da discussão volta-se para a temática da linguagem e dos processos de desenvolvimento e construção de subjetividade. A linguagem é abordada como interação, dentro do enfoque da teoria da enunciação, que une o aspecto cognitivo e a construção da subjetividade compreendidos como resultantes dos intercâmbios da criança no seu ambiente cultural, ou seja, linguagem, desenvolvimento e subjetivação como construções sociais.

Palavras-chave: Processos interacionais; mediação semiótica; zona de desenvolvimento proximal; subjetividade; dialógica.

Children's Interactional Processes and the Production of Knowledge and Subjectivity

This paper discusses children's interactional processes in terms of their mediation in the production of knowledge and subjectivity. Discursive activity is conceived as a semiotically mediated process which integrates action and language, and is a means for the construction of shared knowledge. This discussion is based on Vygotsky sociohistorical theory and Bakhtin's theory of dialogic, particularly on three specific concepts: semiotic mediation, zone of proximal development and dialogic. The focus is on themes of language and the processes of cognitive development and subjectivity. Language is understood as an aspect of interaction as presented in the theory of enunciation. Cognitive development and subjectivity are understood as a result of children's interchanges within their historical and cultural environment, that is, language, development and construction of subjectivity are conceived as social constructions.

Keywords: Interactional processes; semiotic mediation; zone of proximal development; subjectivity; dialogic.

A análise que apresento neste artigo se refere a uma discussão teórica acerca dos processos interacionais infantis concebidos como mediadores para a construção de conhecimento e subjetividade. Essa análise parte da minha pesquisa de Tese de Doutorado em Educação, defendida em 2001, na qual investiguei a atividade discursiva de crianças em interação no contexto de sala de aula.

Tomo como pressuposto básico o caráter social do desenvolvimento humano, e foi nesta direção que procurei

processos de humanização e subjetivação. Como compreender, então, essas interações infantis desencadeadas em sala de aula? Neste contexto circunscreve-se a discussão, orientados para a atividade e a subjetividade, que também estão sendo produzidos e transformados por processos de subjetivação?

A base norteadora da argumentação é a teoria apóia em autores como Vygotsky, Bakhtin, Luria, Leont'ev, entre outros.

social, como uma produção eminentemente dialógica, por conseguinte, se faz na interação e, neste sentido, tem papel mediador primordial para essa construção.

A interação social, a partir dessa problematização, tem um papel fundamental na discussão que pretendo levar adiante, posto que, numa concepção de construção social do sujeito e de compreensão da linguagem como ferramenta simbólica privilegiada de mediação, ela (a interação) constitui a base de todo esse processo. Intereração não designando unicamente as relações explícitas (face a face) entre duas ou mais pessoas, mas condição inevitável e necessária de inserção social do indivíduo enquanto participante de um processo histórico e cultural que o produz e é, dialeticamente, também por ele produzido. Neste sentido, a interação é compreendida como condição de possibilidade da existência do sujeito, porque este só se constitui como tal na relação com os outros, a sua identidade se define na relação com a alteridade. Isto implica dizer que a interação está presente em qualquer temporalidade e em qualquer estado do sujeito, pois mesmo sozinho seu modo de agir, de pensar e de se articular com as coisas do mundo e com as pessoas estão pautados nos processos de significação cultural.

Também está sendo considerada a interação do sujeito com as ferramentas culturais (técnicas ou simbólicas) que ele domina e que se integram a sua ação, como bem explicou Wertsch (1999) em sua obra *La Mente en Acción*, referindo-se à atividade mediada pelo instrumento psicológico (ou signo) como o elo de ligação entre o agente e a ferramenta cultural, de tal sorte que não é possível isolar o agente e seus modos de mediação, que de forma integrada compõem a atividade mediada do sujeito. Assim, ao tratar da atividade discursiva –atividade mediada pelo signo– está sendo suposta a relação de imbricação entre ação e linguagem implicadas na interação humana.

Ao considerar a interação e a atividade discursiva é necessário ainda recorrer à compreensão dialógica da palavra, na acepção Bakhtiniana. O discurso (falado ou escrito) envolve necessariamente múltiplos sujeitos –falantes e ouvintes, locutores e interlocutores, ou escritores e leitores– que juntos, de forma dialógica, construem o discurso.

subjetivação e essência da vida social humana; b) por ferramentas simbólicas; e c) produção de subjetividade. Dentro deste contexto teórico estarão situados os processos de construção de conhecimento e de produção de subjetividade, ou seja, esse embasamento ao que será entendido como processos de construção e subjetivação.

Antes, porém, é importante esclarecer que a discussão se trate de um relato de pesquisa e sim de uma reflexão teórica sobre a temática relativa a esses processos. Neste artigo apresentarei excertos das falas que protagonizaram a minha pesquisa de tese, que foram ilustrativos. Contextualizando, explicito que o estudo empírico da tese foi realizado no ambiente de duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola federal, na cidade de Porto Alegre – RS. O estudo é de cunho etnográfico, no decorrer do qual foram focalizados diálogos de duas duplas de alunos de cada uma dessas turmas, ao realizarem as propostas pelas professoras (Colaço, 2001).

Interação como Espaço de Construção

Considerando a análise que tentarei trazer, que visa explicitar a minha compreensão acerca do conceito de interação social, iniciarei tratando da dinâmica da construção da subjetividade e, em seguida, analisarei os novos conhecimentos construídos de forma dialógica. Não se trata de pensar esses processos isoladamente, porque a subjetivação implica construção de conhecimento. No entanto, a intenção é de ressaltar qual é a forma como o processo construtivo se explicita de forma mediada. Para marcar o fenômeno de construção de subjetividade explicita nas atividades discursivas quando os sujeitos estão sendo veiculados nas interações sociais, é preciso dar visibilidade aos processos de emergência e de desenvolvimento proximal (doravante usaremos o termo interação para designar essas interações).

O contexto de sala de aula circunscreve um ambiente específico, por um lado restritivo, porém também aberto a possibilidades de construção e de subjetivação.

Os discursos escolares, assim como os de outros contextos, evidenciam polifonia e dialogia, ao mesmo tempo em que emerge a singularidade do enunciador. Em parte é a palavra do enunciador e, em parte é a palavra do outro, numa dialética entre os planos individual e social, interpsicológico e intrapsicológico, na dinâmica de construção de sentido. Portanto, são discursos que comportam sentidos antecipados, confrontados, negociados ou até ignorados entre os interlocutores.

Estando submetidas às condições de possibilidade de um ambiente cultural particular, no cenário da sala de aula as produções discursivas apresentam peculiaridades e restrições que lhes são próprias, mas o discurso também contextualiza esse ambiente. Mercer (1998) afirma que através do discurso é possível a “contextualização contínua e cumulativa de eventos e a criação de um ‘conhecimento comum’ (que) são a própria essência da educação como processo psicológico e cultural.” (p. 14). Ou seja, a dinâmica interna das ações e produções discursivas em sala de aula possibilita negociação e renegociação de sentido das atividades ali desenvolvidas. A sala de aula não é unicamente espaço de reprodução da cultura dominante e institucional; é também lugar de criação, de transformação e construção.

No que se refere às restrições discursivas do ambiente escolar, observa-se que os enunciados do professor apresentam uma conformação que expressa o seu papel docente. As perguntas retóricas, as afirmações recitativas, as acentuações expressivas de destaque aos conteúdos novos e significativos, etc, são formas discursivas, utilizadas com freqüência, que evidenciam a escolha do gênero discursivo (Bakhtin, 1979/1992) correspondente ao seu papel social. Por outro lado, na posição de aluno, as crianças apresentam formas enunciativas também características e as utilizam para expressar sua compreensão, suas dúvidas, etc. Elas participam das atividades escolares indicadas pelo professor e se expressam como aprendizes na situação escolar, bem como percebem a atuação orientadora do docente. Isto é, no imaginário das crianças está o papel do docente e também do que é esperado do seu modo de participação e expressão

didática do professor, há um efeito recíproco entre os discentes, que se atuarem como guia de outros. É interessante observar que, quando que orientam os colegas recorrem ao docente.

Dois episódios ocorridos nessa mesma situação da pesquisa podem ilustrar o mesmo tempo em que apontam para que é conquistada por algumas crianças e não pelas demais. Ambos se referem à orientação que os professores dão sobre a tarefa de colegas que não conseguem realizar a tarefa, mas que provavelmente lhe dão.

Excerto nº 1 – Turma de 1ª série

*Thais*³ voltou-se para a dupla de colegas que parecia ter pedido ajuda.

Thais: Tem sim, ó... (pegou o lápis) que pintar, ó... O avião amarelo vai pintar o amarelo aqui, o outro é vermelho. (aponta para os colegas, que prestavam atenção) Do...tem que pintar... É sim, ó... (então aponta para o menino) Ele está o vermelho. Aqui, tu tem que pintar o avião amarelo. Complete as frases (lendo a explicação) Vai o gato, o cachorro, o menino, o avião amarelo, o avião vermelho. (aponta para a menina) Vai o gato, o cachorro, o menino, o avião amarelo, o avião vermelho. Entre o gato e o cachorro vai o menino. Entre o gato e o cachorro vai o menino.

Excerto nº 2 – Turma de 1ª série

Carla fez uns enfeites nos dedos e os colocou na fileira de baixo. Em seguida, apontou para os colegas da mesa de trás.

Thais: Ai, Patrícia... Primeiro o seu papel à colega de trás) para que ela come os chocolates.

Carla: A Patrícia fez tudo errado, que estava trabalhando com I... com ela...

A função de auxiliar os colegas é uma das principais

no que se refere aos papéis desempenhados na relação e aos gêneros discursivos assumidos.

Por sua vez, o comentário feito por Carla ao final do diálogo – “Tu tem que ajudar ela...” – para o garoto que trabalhava em conjunto com Patrícia, indica que ela atentava para o papel que, ao invés de Thaís, o garoto deveria assumir, orientando a colega que estava ao seu lado. Carla expressa, com esse comentário, a referência à outra voz (da professora desta turma, especialmente), que orientava para o trabalho em parceria, onde o colega que melhor compreende a tarefa auxilia o outro numa atividade de construção compartilhada. Neste contexto, as vozes de Thaís e de Carla serviam de ventriloquo⁴ à voz da professora, evidenciando o caráter polifônico dos enunciados, assim como modos de subjetivação envolvidos nas produções discursivas infantis. Isto porque, nessa dinâmica de interação entre as crianças, algumas conquistam legitimidade para auxiliar a outra, não apenas pela competência revelada em relação a determinado conteúdo, mas também pela negociação de papéis que vai se dando no cotidiano escolar. Portanto, formas de liderança se desenvolvem entre elas, que contribuem para a manutenção e reafirmação dessa legitimidade, por vezes conquistada mais pela força argumentativa de seus discursos do que pelo domínio do conteúdo.

Um outro episódio dos diálogos das crianças serve para ilustrar essa conquista de legitimidade. O excerto abaixo foi retirado de uma discussão entre Guilherme e Nestor que se passou no primeiro dia de filmagem com os mesmos, enquanto eles realizavam uma tarefa de escrita. Naquele momento –início do ano letivo de uma primeira série–, as crianças ainda se encontravam em processo de conhecimento mútuo e, após um primeiro movimento de orientação de Nestor sobre a escrita de Guilherme, este último iniciou um diálogo sobre um conteúdo (operação matemática) diferente da tarefa que estavam realizando.

Excerto nº 3 – Turma de 1^a série

Guilherme: Vaca...ca...o quê?

Now, \mathcal{G} is a group, so \mathcal{G}^{op} is also a group. The inverse of \mathcal{G}^{op} is \mathcal{G} , and the inverse of \mathcal{G} is \mathcal{G}^{op} . This is a well-known property of groups.

Nestor: Eu disse dois
Guilherme: Três mais quatro dá sete.
Nestor: Um mais um dá dois; três mai
Guilherme: Quatro mais quatro dá...?
Nestor: Dá oito.
Guilherme: Dez mais dez dá mil.
Nestor: Vinte.
Guilherme: Dá mil, eu disse mil.
Nestor: Não, vinte.
Guilherme: Mas eu pensei que tu falas
atrinho é laranja (referindo-se ao desen
alha da tarefa).

A riqueza e o dinamismo das interações na sala de aula são reveladores do modo como o contexto se apresenta enquanto espaço de possibilidades criativas, como um lugar onde conteúdos curriculares estão sendo aprendidos.

A Construção Compartilhada de Conhecimentos

Da mesma forma que os processos de subjetivação são constituídos nesses eventos interativos, as atividades discursivas promovem a veiculação e construção compartilhada de conhecimentos. Esse espaço simbólico de intercâmbio pode viabilizar a emergência de ZDP e, consequentemente, tem um papel preponderante no contexto do ensino, no qual professores e estudantes se envolvem e compartilham dessa construção.

As situações de realização conjunta das tarefas escolares promovem uma situação propícia à produção de atividades discursivas, que implicam mediação simbólica. Ou seja, enquanto fazem as tarefas conjuntamente as crianças falam a respeito da mesma, perguntando, explicando, explicitando, comentando, etc. Seus enunciados não apenas acompanham a realização da atividade, mas a orientam, num sentido planejador e de apoio. Essa função mediadora dos discursos que acompanham as ações de uma criança repercute também nas ações da outra, mesmo quando não há uma intencionalidade explícita de ajuda.

Também sobre esse aspecto alguns excertos dos diálogos das crianças da pesquisa servem de ilustração dessa função planejadora e mediadora da linguagem no contexto escolar. Um deles reproduz o diálogo de uma das duplas de crianças da segunda série quando elas faziam uma tarefa envolvendo o aprendizado do sistema decimal. Ao tentarem solucionar um problema matemático de separação de quantidades utilizando palitos de picolé, Mariana e Paula contavam oralmente os palitos, enquanto os separavam em conjuntos de dez. Mariana orientava a colega neste processo, ao mesmo tempo em que sua contagem também guiava sua ação.

Excerto nº 4 – Turma da 2^a série

*Mariana: Calma, conta. Paula, separa assim... Bota nesse
pratinho aí.*

Paula: Não, Mariana, tu tem onze e eu só tenho dez.

Mariana: Olha, conta: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez. E você, olha: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

co, sels, sete, olto, nove, dez.
P. 1. Oll. i. M. i. 6.

O problema proposto pela professora envolvia dez palitos em conjuntos de 10 para ensinar a operação de subtração. A professora, que era de origem portuguesa, usava a fala para demonstrar à coleção de palitos. Mas essa sua atitude não tinha sido a única. Ela também de mediação para a resolução de problemas. Outra vez, a professora usava a fala para demonstrar à coleção de palitos. Ela expressava verbalmente a operação de subtração através dos seus enunciados. Ela também usava a fala para demonstrar a necessidade de explicarem uma parte da tarefa. Esse episódio é revelador. A professora dialogava sobre o raciocínio que era necessário para resolver os problemas escolares e, com isso, estimulava a participação dos alunos na resolução da tarefa. A interação estabelecida entre a professora e os alunos favorece esse processo de produção dialógicas ou atividades promotoras das aprendizagens compartilhadas.

Os processos de soletração e relativas à escrita como uma estratégia oral nos problemas matemáticos, entonação bastante significativa a serem das letras e das sílabas enfatizadas na soletração ou silabação, as criações de construção da atividade, seja a operação da palavra. Assim, antecipam para as ações seguintes, integrando discursos de mediação semiótica. Os espaços de ZDP são postos em ação.

O excerto abaixo, referente a Carla, quando elas realizavam um texto a partir do que lembravam sobre a turma no dia anterior, é ilustrado utilizando a silabação.

Excerto nº 5 – Turma de 1^a sec.

Thaís: Não é assim, tá tudo errado. É baba c téria. Tu nem botou o a pra fazer o ba...ba. Nem botou o a no segundo. Carla, já tá errado. Porque ela botou o i.

A silabação, assim como a contagem numérica oral, são, portanto, recursos estratégicos reveladores da função mediadora da linguagem. As produções discursivas desencadeadas nesse contexto interacional demarcam os processos interpsicológicos de construção dos conhecimentos que são apropriados por cada criança. Ao representar simbolicamente suas ações através da linguagem, as crianças reorganizam o seu raciocínio e compartilham entre elas suas novas construções.

Vygotsky (1934/1993) explica que o pensamento se reestrutura com a linguagem, isto é, ele se realiza nela. A linguagem não funciona apenas como expressão do pensamento, mas o transforma. Os estudos de Luria (1960/1991, 1995) vêm reforçar esta ideia da função reguladora da linguagem. Ele enfatiza que a palavra, não é apenas instrumento de pensamento, mas também funciona na regulação dos processos psíquicos superiores. Em suas palavras: “A atividade verbal, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento.” (1960/1991, p. 81)

Esses processos de compartilhamento da atividade e mediação semiótica potencializam o surgimento de situações de emergência de ZDP, esta compreendida não como uma capacidade individual, mas sim como espaço simbólico que promove a construção do conhecimento para as crianças que participam do evento interativo.

A emergência de ZDP como espaço simbólico de construção compartilhada, também pode ser elucidada num outro episódio relativo ao diálogo entre Carla e Thaís, quando elas escreviam um texto interpretativo a partir da leitura de uma história em quadrinhos sobre a reciclagem do lixo. Embora, na primeira série ainda não fossem exploradas as regras da sintaxe gramatical, as duas tentavam encontrar a forma mais adequada de colocar o sujeito de uma frase e o emprego da conjugação do verbo.

Carla: Nove (esses números referiam quadrinhos que elas estavam sinalizando do texto).

Thaís: Então, o que nós vamos escrever

Carla: Não. Eu quem? Thaís e Carla d

Thaís: Peraí...

Carla: Que nós...

Thaís: Descobrimos que devemos. A

Carla: E...

Thaís: E... Carla. Eu e ...

Carla: Vai, tu que fala.

Thaís: Thaís e Carla descobrimos...

Carla: Descobriram.

Thaís: Descobrimos, descobriram.

Carla: Tá, descobrimo

ko... Que devemos separar o lixo. Que

levantada por Carla sobre o sujeito da frase, uma certa compreensão acerca da necessidade de clareza e explicitação de um texto escrito. Considerando que, para a professora, era importante esclarecer qual era o sujeito da frase, e que os sujeitos que qual estavam se referindo. E ao trocar de frase, também o verbo deveria variar para concordar com o sujeito. Esse é um nível de elaboração que aponta para a conscientização da estrutura gramatical. O aprendizado formal se dará posteriormente, mas que a própria aquisição da lecto-escrita é colaborada pela gramática interna da oralidade. Nessa discussão, Carla desencadeava um processo de reflexão acerca da estrutura gramatical da frase, questionando os próprios conhecimentos naquele momento de aprendizagem escolar. Nesse espaço interacional, Thaís sentiu o sentido implícito da pergunta “Como nós podemos contribuir para dar prosseguimento ao trabalho que está sendo desenvolvido pela colega, assim como no mesmo processo construtivo, proporcionando o estabelecido entre elas. A possibilidade de discussão, de troca de opiniões, de reflexão, de construção de novas ideias, de novas perspectivas, de novas possibilidades de ação.”

abstração na sua produção. Isso porque a escrita envolve uma representação de segunda ordem, na medida em que o que se representa é o som da palavra e não o seu referente objetivo. Além disso, não há um interlocutor presente, ela se dirige a alguém ausente ou que não está em contato direto com quem escreve. Portanto, a escrita requer uma dupla abstração, que supõe processos mentais complexos. Ela exige da criança a consciência da estrutura fônica da palavra, para desmembrá-la e reproduzi-la em signos lingüísticos, bem como a consciência da estrutura sintática e semântica para a construção das frases. Conforme afirma esse autor:

É uma linguagem sem interlocutor, o que constitui uma situação completamente desacostumada para a conversação da criança... Se trata de uma linguagem-monólogo, da conversação com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário... A situação da linguagem escrita é uma situação que exige da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro e do interlocutor... Evidentemente, uma linguagem sem som real, que a criança se imagina e pensa, que exige a simbolização dos símbolos sonoros, quer dizer, uma simbolização de segundo grau, deverá ser tão difícil com respeito à linguagem oral como o é para a criança a álgebra com respeito à aritmética. (Vygotsky, 1934/1993, pp. 229-230)

Os diálogos desencadeados pelas crianças ao realizarem suas tarefas escolares conjuntamente possibilitam o compartilhamento das soluções dos problemas envolvidos nas tarefas, de modo que elas podem ir além de suas capacidades individuais. Nesses espaços interativos, portanto, acontecem as trocas interpsicológicas e as construções intrapsicológicas delas derivadas – internalização/apropriação. Isto é, no processo interativo e discursivo enraíza-se a essência e toda a base da construção compartilhada de conhecimento, que evidencia os processos de mediação da linguagem e o surgimento da ZDP como espaço simbólico de possibilidades mais elaboradas e enriquecedoras da atividade.

Considerações Finais

interagem entre si, as crianças reproduzem, mas também os redem, apóiam, dão respostas e incluem a atividade do colega, com o côntrato, assumindo posturas semelhantes aos do professor. Eles se apoiam uns aos outros no aprender, cada um com suas competências particulares. “andaimes”, no dizer de Bruner, ou melhor, quando são promovidas conjunta entre os alunos, eles tomam a posição de sujeitos mediadores de significados simbólicos de emergência ou de interpsicológica de negociações de intercâmbio de conhecimento, subjetivação e apropriação de significados desenvolvidos, mediados pela linguagem.

As atividades discursivas não são meras construções individuais, mas construções coletivas, nas quais os discursos produzidos e apropriados pelos sujeitos se entrecruzam na sua produção. As vozes se entrecruzam na sua produção, no campo da enunciação (falação, enunciado, enunciante, enunciado transitória e mutante) e também entre os sujeitos ausentes, próximos ou distantes, de cada um e que remetem a contextos influentes nessa produção cultural e social. Também elas são condicionadas pelas circunstâncias de sua ocorrência, dependente tanto das expectativas quanto das expectativas anteriores, bem como das expectativas feito posteriormente. Assim, uma intencionalidade pedagógica determina a realização diferentes e promove resultados distintos, posto que estão submetidos a circunstâncias influentes.

As relações sociais que estão envolvidas no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento das crianças materializam nas redes de interação, que são construídas e transformadas ao longo do tempo, de modo a permitir a construção de significados e a apropriação de conhecimentos.

- Bakhtin, M. (V. N. Volochínov) (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem* (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.). São Paulo, SP: HUCITEC. (Original publicado em 1929)
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação* (M. A. G. Domingues, Trad.) Porto Alegre: ArtMed. (Original publicado em 1996)
- Colaço, V. F. R. (2001). *Interações em sala de aula: Um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Jobim e Souza, S. (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje* (3^a ed.). Madrid: Visor. (Original s/d)
- Luria, A. R. (1991). O papel da linguagem na formação da regulação do comportamento em crianças normais e excepcionais
- Luria, A. Leontiev, L. S. Vygotsky & cols.(Orgs.), (1998). *Psicobiologia e psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento* (R. E. Frith, Orgs.). Porto Alegre: Moraes. (Original publicado em 1960)
- Mercer, N. (1998). As perspectivas socioculturais e o estudo da aula. Em C. Coll & D. Edwards (Orgs.), *Ensino, aprendizagem e aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional* (R. E. Frith, Orgs.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1998)
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras escogidas, pensamiento y lenguaje* (Vol. II). Madrid: Visor. (Original escrito em 1934)
- Vygotsky, L. S. (1998). *El desarrollo cultural del niño y otros ensayos*. Buenos Aires: Almagestos. (Original publicado em 1928)
- Wertsch, J. V. (1993). La voz de la racionalidad en un entorno de conocimiento. Em L.C. Moll (Org.), *Vygotsky y la educación: Crónicas de la psicología sociobiográfica en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Argentina: Aique.

Sobre a autora

Veriana de Fátima Rodrigues Colaço é Psicóloga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará.