

A PALAVRA, O ALUNO E O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA INCLUSIVA SOB O ENFOQUE DAS TEORIAS BAKHTINIANAS E VYGOTSKYANAS.

Aline Gomes Souza*

Comunicação oral. GT: Língua e Literatura Estrangeiras

RESUMO

Palavra e sujeito para Bakhtin são produtos ideológicos porque são formados de signos ideológicos. O sujeito, para Vygotsky, desenvolve-se cognitivamente por meio da linguagem e de suas experiências sociais. Portanto, o outro é essencial para o desenvolvimento do nosso pensamento verbal. Este artigo, de natureza etnográfica, tem por objetivo verificar, à luz das teorias bakhtinianas e vygotksyanas, como as palavras, ensinadas em uma aula de inglês, estão relacionadas ao aluno, considerando a ZDP como uma via à verificação e valorização não só do que o aluno aprende ou já aprendeu na escola, mas da sua história prévia, do seu histórico de vida antes da escolaridade. Para isso, foi feita a análise dos registros de transcrição de áudio e observação de uma aula de inglês de uma turma do 7º ano de uma escola inclusiva de Goiânia. A intenção é tentar verificar a relação entre a palavra e o aluno, considerando que o conceito de palavra foi paulatinamente sendo construído para o Círculo de Bakhtin. Assim, procuramos responder a seguinte questão: Como as palavras em inglês, ensinadas em uma aula da turma do 7º ano de uma escola inclusiva, estão relacionadas aos alunos? Nesse sentido, reflito sobre algumas proposições teóricas importantes feitas por Bakhtin e Vygotsky, na intenção de compreender o conceito de palavra e do seu papel determinante à formação do pensamento e do desenvolvimento da linguagem no ensino e na aprendizagem do inglês para alunos com e sem necessidades especiais. Embora Bakhtin não tenha se dedicado ao estudo de pessoas com necessidades especiais, os debates oferecidos por sua teoria têm lá suas implicações para o ensino de línguas, que tornam inteligíveis os fatos obscuros sobre o ensino desse idioma na escola inclusiva.

Palavras-chave: palavra, aluno, inglês, escola inclusiva.

A PALAVRA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A palavra já foi tradicionalmente examinada e concebida de várias formas: à luz da gramática; sob o foco da filologia; numa perspectiva semântica e de seus dois ramos – numa visão sincrônica como apregoa a semasiologia e de uma maneira diacrônica, à luz da onomasiologia; entre outras (STELLA, 2005). Contudo, desde a formação do Círculo de Bakhtin e da propagação de seus estudos sobre a linguagem, a palavra tem sido tratada de

* Doutoranda em Letras e Linguística pela UFG, bolsista da FAPEG. E-mail: zagucha1@hotmail.com.

uma outra forma, isto é, relacionada à vida, considerada parte essencial na transmutação do mundo pelos enunciados e entoações trocados entre locutores e interlocutores.

Para compreender este outro tratamento dado à palavra pelo Círculo de Bakhtin, é importante entender algumas reflexões pertinentes à linguagem contidas na filosofia criada pelo grupo. Tais reflexões estão relacionadas basicamente aos seguintes fatores: à unicidade e eventicidade do Ser; à contraposição *eu/outro*; e ao aspecto axiológico intrínseco ao existir humano, segundo Faraco (2009).

Ao tentar apresentar uma filosofia da linguagem sob tais reflexões, o grupo teve o zelo de aproximar o universo teórico do universo real. Dessa forma, Bakhtin e seu Círculo não negam a importância do conhecimento teórico, vinculando-o ao mundo da vida. Unir teoria e *práxis* não foi algo aceito pelos estudiosos da filosofia moderna, que apenas considera a razão teórica. Diferentemente, o Círculo prioriza também o particular, o individual, o momento fortuito, o instante que não se repete, isto é, “o evêntico” (FARACO, 2009, p.20).

Ao considerar o ser humano e sua singularidade, a teoria de Bakhtin “se assenta na estrutura do *eu* moral que intui sua unicidade, que se percebe único, que reconhece estar ocupando um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro” (FARACO, 2009, p. 21).

Ao se perceber um indivíduo singular, além disso, o ser humano concreto deve tomar posição frente às situações do mundo da vida e ir à luta em relação ao outro. Bakhtin “vai afirmar que o princípio constitutivo maior do mundo real do ato realizado é precisamente a contraposição concreta *eu/outro*” (FARACO, p. 21, 2009). Portanto, é nessa relação (*eu/outro*) que certos valores são confrontados. É frente ao outro que o ser humano guia suas falas e ações, “é no plano da alteridade” (FARACO, p. 22, 2009) que nossos enunciados, palavras e atos humanos são ponderados de forma axiológica. Desse modo, para Bakhtin e seu Círculo, a palavra não apenas designa um determinado objeto, como algo com existência pronta, mas também expressa minha atitude de valor frente ao outro em relação ao objeto. A palavra ganha movimento por meio da dimensão axiológica que lhe damos nas interações.

As palavras, dessa forma, estão intimamente ligadas aos sujeitos que as usam. “O que Bakhtin procura destacar é um aspecto diferenciador que ele vê entre as ciências na relação com o objeto” (FARACO, p. 43, 2009). Para Faraco (2009) o que Bakhtin quer é dizer que nas ciências naturais, algo mudo é contemplado, já as ciências humanas contemplam o texto, numa relação entre sujeitos. Dessa forma, se o objeto é sempre o texto de alguém, por trás deste texto há sempre um sujeito, não cabendo sua reificação (*idem*). Assim, “atrás do texto

há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage” (FARACO, p. 43, 2009).

Vale entender que o sujeito para Bakhtin nasce e se constitui de um tipo de “caldo heteroglóssico”. Essa metáfora é utilizada para demonstrar que o sujeito está imerso em situações sociais nas quais vozes de diferentes modos estão presentes. É nesse processo de construção socioideológica que as diversas vozes vão contribuir para a formação do sujeito, isso porque algumas vozes vão funcionar como vozes de autoridade, aquelas em que as palavras têm certa força e resistência à bivocalizações, palavras que se apresentam com força centrípeta; e outras vozes vão funcionar como vozes persuasivas, aquelas em que as palavras transitam nas fronteiras, palavras com força centrífuga e permeáveis à bivocalizações. Assim, nesse metafórico caldo, assimilando vozes sociais, o sujeito vai se constituindo e formando sua consciência. Um sujeito forma sua consciência quando imerso nesses dois tipos de vozes. Sendo assim, “quanto mais as vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito, mais monológica (ptolomaica) será sua consciência; quanto mais internamente persuasivas as vozes, mais galileana será sua consciência” (FARACO, p. 85, 2009).

Para o Círculo, um sujeito só se constitui se estiver imerso em um grupo social, pois é nas situações sociais de um grupo que os signos são criados, podendo ser refletidos e refretados na interação social, isto é, quando o sujeito toma o signo (ato singular) e o movimentado na interação (ato social), colocando suas intenções e valores, ele autoriza. Para o grupo,

o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser) (FARACO, p. 86-87, 2009)

Um sujeito autoriza quando é capaz de singularizar-se, isto é, de tornar singulares suas palavras na interação. É no embate da sua voz com a voz do outro, assumindo “uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais” (FARACO, p. 87, 2009) que o sujeito pode autorizar.

Para o Círculo de Bakhtin, uma palavra já se posiciona diante de um objeto recoberto de certa camada de “aura heteroglóssica” (FARACO, p. 49, 2009). Por isso, os signos sofrem basicamente duas operações: a reflexão e a refração. Com o signo refletimos e refratamos os fatos da vida, isto é, não só descrevemos o mundo, mas construímos inúmeras interpretações

para ele. “Em outros termos, para o Círculo, não é possível significar sem refratar” (FARACO, p. 51, 2009).

A palavra tomada como produto ideológico presente no discurso das situações sociais, é parte essencial para a movimentação dos conceitos e a existência do signo. Os interlocutores garantem à vivificação da palavra como produto ideológico, pois, ao expressarem por meio dela na situação social, permitem o entendimento dos valores sociais ocorridos na sociedade e acumulados em seu cerne, tornando-se “signo ideológico vivo” (STELLA, 2005, p. 178). Ao dizer uma palavra, por exemplo, o locutor coloca nela seus valores, o que acredita e sente, isto é, dá à palavra uma direção a seu modo, isto é, autora. O interlocutor, colaborador responsável, também participa desse processo, confirmando, entendendo ou não a palavra dita pelo locutor. O sujeito é agente responsável pela subsistência da palavra porque coloca nela suas entoações e valores.

Segundo Stella (2005), dentro dos estudos do Círculo, o conceito de palavra vai se formando paulatinamente: em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ela é considerada como signo ideológico, possuindo algumas propriedades tais como “pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente e neutralidade” (STELLA, p. 179, 2005). Em relação à primeira propriedade, a palavra pode circular em qualquer esfera; na segunda propriedade, possibilidade de interiorização, a palavra é o meio hábil de contato entre a consciência do sujeito, constituída por palavras e o seu mundo externo, também formado por palavras; a terceira propriedade, participação em todo ato consciente, está intimamente relacionada à segunda, pois a palavra atua nos processos internos e externos da consciência em todas as esferas ideológicas; a quarta propriedade, neutralidade, deve ser entendida como sendo uma propriedade que possibilita a palavra, como é o caso da palavra dicionarizada, acumular e receber carga valorativa a toda situação de uso.

Stella (2005) considera que a palavra em russo pertence ao gênero gramatical neutro e, de acordo com um dicionário desse idioma, o termo neutro significa ““meio”, “ambiente”, “médio”, “comum”, “no meio de”” (p. 178-179). Assim, a palavra é uma entidade que passa do abstrato para o concreto e sofre uma metamorfose ao ser tomada em uso pelo locutor, pois passa de uma entidade para outra, isto é, do formal para o existencial. Posteriormente, segundo a autora (2005), a palavra foi mencionada pelo Círculo como sendo “uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória”. Além disso, a palavra foi considerada um meio comum entre o locutor e o interlocutor, podendo ser introduzida no sujeito por meio dos gêneros do discurso (Stella, 2005).

Palavra e sujeito são produtos ideológicos porque são formados de signos ideológicos. O sujeito movimenta as palavras e, nesse processo, as palavras recebem mais uma carga valorativa. O sujeito bakhtiniano, dessa forma, é um sujeito que tem voz. Seu conhecimento só pode ser dialógico, não há como conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, fora das suas palavras ditas (Teixeira, 2006).

PRESSUPOSTOS VYGOTSKYANOS

O sujeito, para Vygotsky, desenvolve-se cognitivamente por meio da linguagem e de suas experiências sociais. Portanto, o outro é essencial para o desenvolvimento do nosso pensamento verbal.

Em uma de suas observações, o autor percebeu que, ao realizar determinadas tarefas, as crianças conseguiam resolver problemas por si próprias, isto é, independentemente da ajuda do professor. Contudo, se a tarefa apresentasse alguma dificuldade, só conseguiam solucioná-la em colaboração com outras crianças mais experientes ou com a ajuda de um adulto. Assim, para resolver questões no contexto da sala de aula e entender as dimensões do aprendizado escolar, o autor desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-a como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Desse modo, para saber as relações entre desenvolvimento e aprendizado, dois níveis devem ser levados em consideração: um real e outro potencial. Dessa forma, o autor valoriza não só o que o aluno já aprendeu na escola, mas a sua história prévia, seu histórico de vida antes da escolaridade. Contudo, observa que o nível de desenvolvimento real não propicia, sozinho, o aprendizado do aluno. Considera, portanto, que o aluno necessita de um “empurrãozinho” para se completar. Assim:

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2007, p. 98)

Caracterizar o desenvolvimento mental retrospectiva e prospectivamente implica compreender que tempos e coisas passadas, bem como o ato de encarar de frente fatos concernentes ao futuro são colocados em questão e analisados em um lugar presente: a ZDP. Para o referido autor, a ZDP é a via provedora de indícios do quê o aluno já sabe e do quê está em vias de saber, funcionando como um sinalizador do curso do seu desenvolvimento interior. Portanto, sugere que todos os matizes da aprendizagem escolar, bem como da linguagem sejam enfatizados e considerados na ZDP.

Para o desenvolvimento do pensamento, segundo Vygotsky (1993, p. 44), a linguagem tem papel determinante, isto é, as experiências sociais e culturais, bem como os instrumentos da língua, promovem esse desenvolvimento: “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

Nesse sentido, Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 16) confirmam que “todas as funções psicológicas superiores têm as suas origens em processos sociais” e lembram que:

Conseguimos compreender a qualidade humana dessas funções se compreendemos os instrumentos e os signos que as medeiam. Esses meios são sempre instrumentos culturais e históricos. Eles têm um caráter material e exterior que marca as relações interpessoais nas quais são usados. O conceito da mediação fica assim central na abordagem de Vigotski. Todas as funções superiores têm um aspecto em comum: são processos mediados, o que implica sua natureza cultural e social.

Vygotsky expressa, segundo os autores, que internalizar comportamentos culturalmente implica reconstruir ativamente as funções psicológicas, e, para isso, o uso de signos é essencial. Essa mediação por meio de signos faz com que novas entidades psicológicas sejam culturalmente reconstituídas e novos processos psicológicos incorporados ao organismo do comportamento. Assim, “o uso dos signos externos é também reconstruído radicalmente” (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

O processo de internalizar comportamentos culturalmente pode ser feito na zona de desenvolvimento proximal, pois é nesta que “se pode entender o curso interno do desenvolvimento”. Só é possível perceber o que foi internalizado se os dois níveis de desenvolvimento mental forem conhecidos. Portanto, “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Essa ideia não foi entendida inicialmente, segundo Vygotsky (2007), e, por isso, usavam-se muitos testes para saber o nível de desenvolvimento mental da criança. Esse fato

fez com que o ensino se organizasse enfatizando apenas o aprendizado passado, “em direção aos estágios de desenvolvimento já completados” (idem, p. 101). O resultado negativo de tudo isso pode ser visto no estudo de crianças com deficiência mental:

Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar-e-fazer”. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 101-102)

As escolas que enfatizavam essa prática do pensamento concreto foram, com o tempo, valorizando esse aspecto de concretude como suporte para a formação do pensamento abstrato. Com essas afirmações em mente, Vygotsky (2007, p. 102) chama a atenção para o fato de o pensamento concreto ser entendido “como um meio, e não como um fim em si mesmo”.

Em outras palavras, destacar apenas o que o aluno já conhece, de um modo geral, é não direcionar para um próximo estágio, é retroceder ou não sair do lugar no desenvolvimento. Sob a perspectiva da ZDP é possível “propor uma nova fórmula, a de que o *bom aprendizado* é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 102). Nesse sentido, uma característica importante do aprendizado é que ele gera uma zona de desenvolvimento proximal, na qual o aluno também interage e, conseqüentemente, aprende com outras pessoas, haja vista ser nela que o aprendizado acontece:

[...] ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2007, p. 103)

Segundo o autor, quando a criança aprende o significado de uma palavra, por exemplo, os processos de desenvolvimento não se completam. Assim, a cooperação dos outros pares e do professor faz com que novas relações se estabeleçam e outras aquisições internas sejam feitas. Vygotsky (2007) privilegia e sugere o uso de perguntas no processo de aprendizagem, que estimulem a produção de respostas que possam ser usadas como suporte para outras perguntas, instaurando um processo de negociação.

Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 37) consideram a ZDP como “um diálogo entre a criança e o seu futuro – nunca é um diálogo entre a criança e o passado de um adulto, de um professor ou de uma sociedade”. Os autores pontuam que essa negociação e diálogo levam o indivíduo além do que sabe, pois se constituem em uma área ainda desconhecida e de descobertas.

O CONTEXTO

O contexto escolhido para a realização do estudo foi uma turma do 7º ano do período noturno de uma Escola Estadual Especial, aqui denominada EEEMLO, na cidade de Goiânia, que oferece educação em nível de Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial Inclusiva com apoio pedagógico, e atende alunos do 1º ao 9º ano de forma seriada, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

OS PARTICIPANTES

Os participantes escolhidos para a realização do estudo são os alunos de uma turma do 7º ano da referida escola. A turma é composta por cinco alunos (entre 15 e 40 anos). Dentre estes há três alunos com necessidades educacionais especiais: João, 32 anos, surdo (S), Roberto, 20 anos, surdo (S) e Pedro, 15 anos, deficiente mental e ouvinte (DM-O); e dois sem necessidades especiais: Patrícia, 15 anos, ouvinte (O), e Maria, 40 anos, ouvinte (O). Para o estudo em questão, apenas dois participantes¹ estavam presentes.

A professora é graduada em Letras com habilitação em Português-Inglês pela Universidade Católica de Goiás (atual PUC-Goiás), tem três pós-graduações em nível de especialização: uma em Língua Portuguesa, uma em Métodos e Técnicas de Ensino e uma em Inclusão. Além disso, fez uma disciplina de Mestrado na área de Políticas Educacionais e

¹ Quando da análise dos dados, portanto, os participantes da sala de aula terão as seguintes siglas: (DM - O) para indicar o aluno com deficiência mental, mas ouvinte; e, (O) para indicar o aluno ouvinte, sem outra deficiência.

Currículo, como aluna especial. Aprendeu inglês na escola pública, mas, quando iniciou sua graduação na Faculdade de Letras, viu a necessidade de saber mais sobre esse idioma, começando a estudar em um curso livre de inglês para acompanhar as disciplinas ministradas nessa língua na universidade. Tem dois anos e meio de experiência com o ensino de inglês e leciona também em outras escolas.

Para realizar a pesquisa, obtivemos o consentimento dos participantes por meio de anuência em termo escrito, em duas vias, e as informações sobre a pesquisa foram esclarecidas no referido termo. Os nomes usados no trabalho são fictícios com o intuito de preservar-lhes a identidade.

PARTICULARIDADES DO CONTEXTO

A escola que serviu de cenário para este estudo foi criada pela Lei Estadual n. 10.582, de 07 de julho de 1988, publicada no Diário Oficial n 15.517, de 13 de julho de 1988, com a finalidade de oferecer educação especial aos alunos surdos e um ano depois da criação da Superintendência do Ensino Especial (SUPEE) em Goiás, em abril de 1987 (ALMEIDA, 2003).

Para entender melhor o contexto, vale destacar que tendo sido criada inicialmente para atender alunos surdos, a escola, na modalidade especial, cumpria seu objetivo satisfatoriamente, pois, conforme consta, utilizava abordagens e metodologias voltadas especificamente para esses alunos e oferecia um currículo diferenciado em consonância com o desenvolvimento de cada um. Além disso, contava com uma equipe permanente de profissionais especializados e abrigava os alunos em instalações físicas adequadas para tal finalidade – consultório dentário, infraestrutura para realização de audiometria, etc.

A escola surgiu, portanto, dentro de um paradigma legal que possibilitava a integração de alunos com necessidades especiais tanto nas escolas regulares quanto nas chamadas escolas especiais. Naquela época, exigia-se que o currículo fosse baseado no modelo oferecido nas escolas regulares, mas a comunidade escolar, percebendo a dificuldade em seguir tal modelo no atendimento especializado ao aluno surdo, promoveu as adaptações necessárias à sua maneira. Para isso, os professores integraram as abordagens utilizadas na educação dos surdos, como a oralização, a comunicação total, a abordagem bilíngue e, ao mesmo tempo, adotaram uma *práxis* escolar própria, sempre respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos e oferecendo-lhes assistência especializada e individualizada.

Acolhendo apenas alunos surdos, os professores se empenhavam em tratá-los como cidadãos capazes de aprender, evitando, dessa forma, a discriminação. Inicialmente, muitos professores não tinham formação específica para trabalhar com esses alunos, mas, com o passar do tempo, foram se qualificando e passando a utilizar metodologias direcionadas à educação destes. Os alunos também recebiam, no prédio anexo, atendimento individualizado em várias áreas da saúde, tais como odontologia, psicologia, assistência social e fonoaudiologia. Portanto, a escola era, naquela época, voltada para o apoio permanente às necessidades especiais de seus educandos, contando, para isso, com profissionais da área de educação e de saúde. Na perspectiva dos participantes, anteriormente citados, o trabalho em conjunto proporcionava um suporte mais adequado a todos.

Com o processo inclusivo, a escola passou por modificações para atender também alunos ouvintes, em uma proposta denominada pela comunidade como “inclusão ao inverso”. A “inclusão ao inverso” trouxe vantagens e desvantagens para esse contexto. A maior vantagem, certamente, foi que esse processo permitiu o convívio entre pessoas diversas com necessidades múltiplas. Por outro lado, também proporcionou situações não previstas nos dispositivos reguladores. Antes da inclusão, os professores (re)conheciam a identidade surda porque passaram por processos de capacitação para aprender a lidar com os surdos, inclusive para a comunicação e o ensino da Libras. Com a inclusão, novas pessoas chegaram a esse contexto sem tal qualificação, enquanto outras, qualificadas, como é o caso dos profissionais da área de saúde, foram transferidas para outras secretarias. Como resultado, várias dificuldades surgiram: menos autonomia em relação a um currículo diferenciado, carência de qualificação específica, transferência da qualificação do professor regente para a equipe multiprofissional, responsabilidade dos professores para lidar com alunos sem e com múltiplas necessidades especiais, etc.

O processo inclusivo exigiu o apoio de uma equipe multiprofissional, porém em caráter não permanente. Esses profissionais, agora deslocados da escola, conhecem pouco a identidade surda dos alunos, tendo em vista que não há mais um convívio e um acompanhamento permanente de seu desenvolvimento. Os alunos com outras necessidades especiais – deficiência mental, déficit de atenção, transtorno bipolar – não são ensinados de maneira adequada. As equipes são em número reduzido e visitam a escola apenas para dar orientações a professores e pais, deixando o trabalho direto com os alunos sob a responsabilidade dos professores.

O CONTEXTO E O ENSINO DE INGLÊS

Em relação ao ensino de inglês, percebemos uma preocupação por parte da escola em “ensinar bem” esse idioma, mas as dificuldades situacionais anteriormente citadas se colocam como uma enorme barreira. A comunidade vê no inglês, segundo o senso comum, uma possibilidade de o aluno conseguir um trabalho melhor ou prosseguir os estudos acadêmicos. Contudo, na prática, tal expectativa parece distante, sobretudo para os alunos com necessidades especiais, pois não há objetivos claros quanto ao ensino desse idioma para tais alunos, os recursos didáticos são escassos e a professora, sem a qualificação específica para tal, faz o que pode. Dessa forma, as expectativas da comunidade são positivas em relação ao ensino desse idioma, mas as adversidades são muitas e as possíveis soluções complexas.

METODOLOGIA

Para atingir tal objetivo do estudo, optamos pela orientação etnográfica por acreditar que essa metodologia seria a mais indicada para tratar de questões teóricas e práticas em uma sala de aula de língua estrangeira, permitindo, de maneira sistematizada, aprender sobre as características culturais dessa turma e de como os alunos agem nela, o que pressupõe um exame minucioso da rotina diária dos atores da pesquisa, bem como sobre seus fins e meios.

Em resumo, a etnografia a serviço da educação requer do pesquisador uma postura ética e a utilização de alguns instrumentos de pesquisa, como questionários, observação de aulas e do contexto escolar, gravações de aulas em áudio, com o consentimento prévio da professora e/ou da direção, entrevistas e/ou conversas informais com a professora e outros membros da comunidade escolar e análise de documentos. A finalidade disso é olhar de várias formas para o objeto pesquisado, dando mais credibilidade à pesquisa. Assim, nossa opção por este tipo de abordagem se deu em razão da natureza do contexto, propícia para a utilização da Sequência de Desenvolvimento da Pesquisa, elaborada e proposta por Spradley (1980) para discutir uma série de acontecimentos decorridos durante certo período de observação-participante.

A COLETA DE DADOS

Por tratar-se de uma pesquisa que utiliza a perspectiva etnográfica, fizemos algumas perguntas iniciais e, para respondê-las, adotamos procedimentos com base no propósito da pesquisa interpretativa de Erickson (1985), utilizando as seguintes fontes de pesquisa: anotações de campo, observações das aulas, relatos das interações com o grupo nas suas

diversas atividades, análise de documentos, gravação em áudio das aulas e entrevistas realizadas, além das conversas informais. Para este estudo, pretendemos encontrar possíveis respostas para a seguinte questão: como as palavras ensinadas em uma aula de inglês da turma do 7º ano de uma escola inclusiva estão relacionadas ao aluno?

UMA AULA DE INGLÊS NA TURMA DO 7º ANO

Para melhor situar o leitor, uma vinheta da aula analisada foi elaborada a partir das notas de campo, com o intuito de mostrar como a aula aconteceu nesse dia. A vinheta conta com a transcrição da gravação em áudio para suplementar as notas de campo.

A vinheta retrata uma aula da professora ocorrida no dia 9 de outubro de 2008. Apenas dois alunos estão presentes: Gil (O), que no segundo semestre passou a integrar à turma, e Pedro (DM-O). Nenhum aluno surdo estava presente nesse dia. O foco da aula é o estudo dos artigos indefinidos e, mesmo assim, analisaremos o léxico utilizado pela professora na tentativa de entender como as palavras são apresentadas nesta aula. Para tal atividade, a professora utiliza o livro *Hello! Stage 2* (Livro do Professor), de Eliete Canesi Morino e Rita Brugin de Faria, da Editora Ática.

VINHETA 4

A professora entra, cumprimenta os alunos carinhosamente e diz que a tarefa do dia é sobre artigos indefinidos *a/an*, ponto gramatical já trabalhado na aula anterior. A professora pede que o aluno Gil (O) copie a tarefa do livro de Pedro (DM-O) enquanto ela explica a atividade. Atentos, os dois ouvem as explicações da professora. É uma tarefa de preenchimento de lacunas com figuras e frases. Na primeira frase, há uma bicicleta desenhada; na segunda, há uma bola; na terceira, há uma laranja; na quarta, há uma casa; na quinta, há um sorvete. A professora coloca a tarefa no quadro:

Complete with *a* or *an*:

- a) This is _____ bike.
- b) This is _____ ball.
- c) This is _____ orange.
- d) This is _____ house.
- e) This is _____ ice-cream.

Enquanto explica a atividade a professora senta-se ao lado de Pedro (DM-O) e, posteriormente, do aluno Gil (O) para ajudá-los. Ela lê as frases do exercício e os alunos repetem, procurando imitar a pronúncia da professora. (Notas de campo do dia 09 de outubro de 2008)

O recorte 1 mostra um trecho da transcrição da aula em que a atividade foi desenvolvida.

RECORTE 1

- (1) Professora Prestem atenção. Antes de vogal vocês vão colocar *an* e, antes de consoante, vocês vão colocar *a*. Tudo bem? Por exemplo: *This is # bike*. *Bike* começa com vogal ou com consoante?
- (2) Pedro (DM-O) /Gil (O) Com consoante.
- (3) Professora Então o que vocês vão colocar?
- (4) Pedro (DM-O) /Gil (O) [A!
- (5) Professora Muito bem. (A professora disponibiliza tempo para que ambos completem a atividade. Gil (O) leva mais tempo para terminar a tarefa porque precisa, além de resolvê-la, copiá-la do livro. Pedro (DM-O) termina primeiro).
- (6) Pedro (DM-O) Já terminei.
- (7) Professora Agora vamos traduzir Pedro. (A professora quer que o aluno traduza as frases)
- (8) Pedro (DM-O) Tá.
- (9) Professora O que é *bike*?
- (10) Pedro (DM-O) É uma coisa que tem dois pneus e um guidom.
- (11) Professora Muito bem, Pedro. O que é *ball*?
- (12) Pedro (DM-O) Bola.
- (13) Professora *This is a ball*. O que esta frase diz?
- (14) Pedro (DM-O) Esta é uma bola.
- (15) Professora *This is an orange*.
- (16) Pedro (DM-O) Esta é uma laranja.
- (17) Professora *This is a house*.
- (18) Pedro (DM-O) Esta é uma casa.
- (19) Professora *This is an ice-cream*.
- (20) Pedro (DM-O) Isto é um sorvete.
- (21) Professora Ok! (o aluno Gil (O) copia as frases no seu caderno e, ao mesmo tempo, faz o desenho correspondente à frase. A professora pede que os alunos traduzam as frases do português para o inglês).
- (22) Professora Esta é uma laranja.
- (23) Pedro (DM-O) *This is [an orange*.
- (24) Gil (O) [*This is an orange*.
- (25) Professora Isto é um sorvete.
- (26) Pedro (DM-O) /Gil (O) *This is an ice-cream*.
- (27) Professora Esta é uma casa.
- (28) Pedro (DM-O) /Gil (O) *This is a house*.
- (29) Professora Muito bem.

Sob o enfoque bakhtiniano, o recorte em questão exemplifica como normalmente a palavra é tratada nas aulas de inglês: desvinculada da vida. A professora não utiliza as palavras *bike*, *ball*, *orange*, *house* e *ice-cream* (turnos 1, 9, 13, 15, 17 e 19) como parte essencial à revelação dos valores inseridos no bojo delas, isto é, não discute com os alunos o que cada uma significa para eles ou a sua importância para eles, do ponto de vista deles. Ela deixa de mostrar a relação existente entre palavra e sujeito e de discutir experiências vividas por eles em relação a tais palavras, inclusive em português. A professora deixa de promover a troca de entoações e valores pertencentes às palavras, muito menos permite que os alunos as utilizem como meio para formar suas próprias interpretações.

A professora deixa de incentivar a troca de informações aluno-aluno. Ao querer a tradução apenas – Professora: Muito bem, Pedro (DM-O). O que é *ball*? (turno 11), Pedro (DM-O): bola (turno 12) – por exemplo, desconsidera a contraposição *eu/outro* que poderia ser travada entre Pedro (DM-O) e Gil (O), e, dessa forma, ela retira da empreitada o aspecto axiológico inerente à palavra *bola* para ambos, fator essencial ao existir dos alunos como sujeitos. Não valoriza o que cada um é frente à palavra *bola*, isto é, se eles jogam *bola*, se eles têm *bola* em casa, quantos tipos de *bola* conhecem.

No turno 1, a professora cumpre seu papel ao explicar como se usa os artigos indefinidos *a/an* em inglês, mas não aproveita o momento para verificar o que eles sabem sobre isso em português. Assim, ela dá importância ao conhecimento teórico, mas o desvincula do mundo da vida dos alunos, não priorizando nem o particular deles como indivíduos únicos que ocupam um lugar que não pode ser ocupado por outra pessoa, nem o momento da aula como um acontecimento especial, que pode não se repetir.

Nos turnos 11 e 13, os alunos deixam de utilizar a palavra em questão, *ball*, e tomarem posição frente ela, deixam de dar a opinião deles. Portanto, suas possíveis falas são cortadas e a palavra apenas designa um determinado objeto: *ball é ball* e apenas tem existência pronta. A atitude de Gil (O) ou de Pedro (DM-O) frente à *ball* não é expressa. Esta palavra, dessa forma, não ganha movimento pela falta de interação. *Ball* não se liga intimamente aos alunos como sujeitos. Como consequência, eles podem deixar de usá-la posteriormente em uma outra situação, pois a palavra está “reificada”. Por trás da palavra *ball* parece não haver um sujeito e um universo de valores. Dessa maneira, uma possível construção de outros sujeitos na palavra *ball* ou *bola* por intermédio dos alunos dessa sala também é falha.

Os alunos estão na aula, mas não estão imersos na língua por meio da aula, suas vozes não estão presentes. As palavras são colocadas aos alunos para serem resistentes à bivocalizações. Suas vozes, além disso, não transitam nas fronteiras. Portanto, formar

consciência em relação à palavra *ball* ou *ice-cream*, por exemplo, na língua inglesa, é uma tarefa quase impossível. Esses alunos não estão assimilando vozes sociais de sujeitos que falam o inglês, nem mesmo colocando suas vozes para compor o caloroso caldo socioideológico dessas palavras.

No turno 15, “*This is an orange*”, o uso do artigo indefinido, foco da aula, é ensinado e parece ter sido entendido pelos alunos, mas, a “aura heteroglóssica” das palavras permanece inatingida. A reflexão e a refração de tais palavras, como signos ideológicos vivos, são comprometidas nesta aula, pela maneira como as palavras são colocadas e pela escassez de interpretações por parte dos alunos.

Dos turnos 9 ao 28, os alunos utilizam as palavras de forma pouco espontânea e isso não garante a vivificação delas como produto ideológico. Obrigados a traduzi-las, estes sujeitos apenas participam da atividade proposta pela professora, não colaborando como responsáveis pela subsistência destas palavras. Assim, os alunos não deixam suas marcas, portanto, não autoram.

Em relação às propriedades definidoras da palavra, pode-se constatar que cada palavra utilizada pela professora, nesta aula, tem pureza semiótica. Contudo, é quase impossível determinar se os alunos conhecem tal fato. A pureza semiótica permite o deslocamento das palavras para outras esferas, mas isso não é dito ou indicado nessa aula pela professora.

Quanto à possibilidade de interiorização, é importante lembrar que a palavra é a ponte entre o nossa consciência, feita de palavras, e o mundo exterior, também composto por elas. Assim, vale a pena considerar que Pedro (DM-O) e Gil (O) não estão imersos em um grupo social que faz uso da língua inglesa dentro ou fora desta sala de aula (alimento externo da consciência). Além disso, utilizam palavras deste idioma apenas de forma esporádica nas suas interações sociais (alimento à formação e organização da consciência). Esses fatores dificultam a formação de um sujeito social e singular de ponta a ponta nessa língua, comprometendo a possibilidade de autoria também nela.

Em relação à participação em todo ato consciente, nos turnos 9 e 10, o aluno Pedro (DM-O), ao responder à pergunta da professora sobre o que seria *bike*, responde se tratar de “uma coisa que tem dois pneus e um guidom”. Dessa forma, mesmo o aluno utilizando o português para responder à professora, parece dar indícios de uma possível participação consciente nesta fala. Este fato comprova uma última propriedade, o da neutralidade. *Bike* recebeu carga valorativa no momento de seu uso pelo aluno. Pedro (DM-O) a definiu como “uma coisa que tem dois pneus e um guidom”, movimentando a palavra do modo abstrato ao

concreto. Como se vê, o signo é neutro, mas carrega e acumula carga ideológica no momento de sua concretização.

A professora usa as palavras como um pretexto de aula, mas não considera cada uma delas como uma “arena em miniatura” ou um meio hábil para a discussão de valores entre os sujeitos. Dessa forma, os alunos perdem a chance de construir novos signos para tais palavras e, ao mesmo tempo, de se constituírem como produtos ideológicos nesse idioma. O gênero aula não cumpriu todos os seus requisitos e não serviu como via à introdução de novas palavras. Assim, a professora perde a oportunidade de apresentar e esgotar novos sentidos para tais palavras e, portanto, de promover o movimento delas na língua inglesa.

Sob o enfoque vygotskyano, o recorte ilustra uma interação típica da sala de aula tradicional de línguas, em que as atividades pedagógicas giram em torno de três momentos básicos: instrução, realização e avaliação da tarefa. No primeiro momento, a professora dá explicações sobre o ponto gramatical e orientações sobre como realizar a tarefa; posteriormente, os alunos, individualmente, completam as lacunas; e, por fim a professora faz a verificação por meio da tradução. A professora realiza a atividade com os alunos sem valorizar a ZDP como via à verificação do que eles já conhecem sobre tais palavras. Os alunos, depois da explicação, resolvem a atividade independentemente da ajuda do professor, mas isso não garante que eles não apresentem alguma dificuldade em uma outra atividade que requeira o mesmo foco da aula. A professora parece não dar importância às dimensões do aprendizado escolar e, apesar de a tarefa não propiciar interação entre os alunos e focalizar, sobretudo, os aspectos estruturais da língua, sem que haja um propósito funcional, os alunos cumprem os objetivos de maneira satisfatória. Pedro (DM-O) e Gil (O) conseguem realizar as tarefas, mostrando o que já conhecem, isto é, o que está no nível de desenvolvimento real deles, mas só isso não proporciona mudança no aprendizado deles. A professora não dá aquele “empurrãozinho” para que os alunos possam relacionar tal atividade com outras experiências futuras.

O desempenho de Pedro (DM-O) durante a realização da tarefa mostra que as pessoas com deficiência mental, conforme afirma Vygotsky (2007, p. 101-102), são capazes de ter pensamento abstrato quando recebem algum tipo de suporte para “superar as suas deficiências inatas”. Pedro (DM-O), ao ser solicitado a traduzir a palavra *bike* (turno 9), o faz por meio da descrição do objeto (turno 10), o que demonstra que ele já conhece o conceito de *bike*. A professora, por sua vez, ao conduzir a realização da tarefa, proporciona a Pedro (DM-O) o suporte necessário para que ele atinja formas de pensamento abstrato, ou seja, é ela quem o coloca em direção ao desenvolvimento. O aluno externaliza formas discursivas para nomear

ou descrever aspectos de figuras a ele apresentado. Embora Pedro (DM-O) recorra ao português para descrever o conceito que ele tem do objeto *bike*, mostra que consegue estabelecer relações entre a grafia e o objeto que a figura evoca.

Do turno 13 em diante, a professora, ao mesmo tempo em que corrige o exercício de preenchimento de lacunas, acrescenta uma segunda atividade, dessa vez de tradução do inglês para o português e depois do português para o inglês. Apesar de o grau de dificuldade ser aparentemente maior, é Pedro (DM-O) quem guia Gil (O) (turnos 23 e 24) na realização da tarefa. Esse episódio ilustra o que Vygotsky concluiu acerca da assistência mútua entre os pares, ou seja, as ações recíprocas com pares mais competentes, nesse caso Pedro (DM-O), contribuem para o desenvolvimento das funções superiores, supondo-se que a mediação beneficia tanto o par mais competente quanto o menos competente. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 58), “o uso dos signos externos é também reconstruído radicalmente” no nível interior.

Como a atividade não levou em conta o conhecimento real dos alunos, não proporcionou oportunidades de desenvolvimento do conhecimento potencial dos alunos. Em outras palavras, o nível de desenvolvimento real que caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente é desprezado. Percebe-se, assim, a importância de se atentar para a diversidade dos alunos na sala de aula, bem como para suas necessidades e maneiras de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuramos verificar, à luz das teorias bakhtinianas e vygotskianas, como as palavras, ensinadas em uma aula de inglês, estão relacionadas ao aluno, considerando a ZDP como uma via à verificação desse fato.

Pelo que foi apresentado, é possível perceber que a professora não incentivou a troca de informações aluno-aluno. Portanto, foi desconsiderada a ideia de contraposição *eu/outro* que poderia ser travada entre os sujeitos, retirando o aspecto axiológico inerente às palavras para ambos, fator essencial ao existir humano. Dando importância apenas ao conhecimento teórico, a professora desvinculou as palavras do mundo da vida dos alunos, o particular deles, como indivíduos únicos que ocupam um lugar que não pode ser ocupado por outra pessoa, muito menos considerou a aula como um acontecimento especial para tal finalidade. As palavras foram utilizadas para designar objetos por meio da tradução, isto é, foram reificadas. Consequentemente, não ganharam movimento pela falta de interação e pela carência de vozes.

A “aura heteroglóssica” das palavras não foi atingida pelos alunos. A reflexão e a refração de tais palavras, como signos ideológicos vivos, ficaram comprometidas nesta aula, pois foram utilizadas de forma pouco espontânea, não garantindo a vivificação delas como produto ideológico. A professora usou as palavras, mas não as considerou como meio hábil para a discussão de valores entre os sujeitos. Dessa forma, os alunos não construíram novos signos e, provavelmente não vão produzir outros signos ideológicos nesse idioma de maneira fácil.

O gênero aula não serviu para que novas palavras fossem inoculadas para o universo da consciência destes alunos. Os alunos, dessa forma, não aprenderam de fato o significado das palavras, pois os processos de desenvolvimento não se completaram. Sem a interação aluno-aluno e alunos-professora, novas relações não puderam ser estabelecidas, muito menos as aquisições internas feitas. O uso de perguntas no processo de aprendizagem não foi estimulado à produção de respostas significativas nesse gênero aula, comprometendo o seu uso futuro em outras esferas. A relação existente entre palavra e sujeito não foi aferida ou discutida. As experiências vividas pelos alunos em relação a tais palavras não foram colocadas em pauta.

À luz da pesquisa de cunho etnográfico, podemos entender não só como alunos e a professora lidam com as palavras em inglês, mas também os problemas que perpassam esse fato e a escola inclusiva. Durante a aula em estudo, os alunos não tiveram oportunidades de interação e o significado e os conceitos das palavras não foram negociados. O aluno Pedro (DM-O) participou da aula da mesma forma que Gil (O), pois observou atentamente, mas Pedro (DM-O) parece ter participado mais, pois falou de uma palavra que conhecia, demonstrando que pode significar o mundo como os outros.

As palavras ensinadas nesta aula de inglês foram tratadas de forma abstrata. Isto é, sua história e o fato de que elas posicionam-se novamente em relação aos conceitos tradicionais não foram considerados. Além disso, foram encaradas como algo que não tem feitura ideológica (Stella, 2005). Além disso, a ZDP, como via à verificação e valorização do que o aluno já aprendeu na escola e sua história prévia não foi privilegiada, deixando que as palavras fossem colocadas na arena, sem que os alunos partissem para uma luta axiológica e tomassem uma posição como locutores e interlocutores. A ZDP não foi usada como via provedora de indícios do quê o aluno já sabe e do quê está em vias de saber. Ou seja, não funcionou como um sinalizador do curso do desenvolvimento interior destes sujeitos.

As proposições teóricas feitas por Bakhtin e Vygotsky, ilustradas neste estudo, nos permitem compreender que conhecer o conceito de palavra proporciona um melhor

entendimento do seu papel, fator determinante à formação do pensamento e do desenvolvimento da linguagem no ensino e na aprendizagem do inglês para alunos com e sem necessidades especiais.

De acordo com as orientações dos PCNs de Língua Estrangeira, o aprendizado de um idioma deveria contribuir para que o aluno aprendesse “mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”², valorizando a situação individual no contexto social e cultural ao qual pertencem. Diante de tais recomendações, cabe perguntar: os alunos compreendem o significado das palavras e sabem fazer uso delas em outras situações ou apenas irão dar a sua tradução?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 2003. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=381&Itemid=>>. Acesso em: 27 set. 2009.

COUGHLAN, P.; DUFF, P. A. Same task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research.** New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 173-193.

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Occasional paper n. 81. Institute for Research on Teaching. Michigan: Michigan State University, 1985.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. 3. imp. São Paulo: Ática, 2001. (Série Princípios)

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas – ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 23 set. 2009.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

STELLA, P. R. Palavra In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

TEIXEIRA, M. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006. P. 227-234.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.